

أزمة التعليم

في عالمنا المعاصر



370.111
C7753

ف. كومبز

ترجمة

الدكتور قباير عبد الحميد جابر

الدكتور محمد عيسى كاظم

أزمة التعليم

في عالمنا المعاصر

تأليف

ف. كومبز

ترجمة

الدكتور أحمد مبروك كياظم الدكتور هادي عبد الحميد جابر
كلية التربية - جامعة الأزهر كلية التربية - جامعة الأزهر

الناشر
دار النهضة العربية
٢٢ شارع عبد الحفيظ زوت - القاهرة

THE WORLD EDUCATIONAL CRISIS

A System Analysis

By

PHILIP H. COOMBS

Oxford University Press, 1968

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة الطبعة العربية

يسرنا أن نقدم هذا الكتاب الى المشتغلين بشئون التربية والتعليم والدارسين لعلوم التربية والباحثين في مشكلات التعليم وتطويره في مجتمعنا العربي . ولقد دفعنا الى نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية أسباب من أهمها :

أولا : وجود انتفاضة قوية في وقتنا الحاضر تدرك عن وعى وإيمان راسخ أن الاهتمام بالتعليم وتطويره هو المدخل الرئيسى لدفع حركة مجتمعنا العربى نحو التقدم وتحقيق أهدافه العصرية .

ثانيا : أن هذا الكتاب فريد في نوعه فهو يتناول مشكلات التعليم في عالمنا المعاصر بطريقة علمية عصرية ليست مألوفة في الكتابات التربوية العربية ، ويقدم نموذجا لتطبيق منهج « تحليل النظم » على النظم التعليمية ويبحث مشكلاتها وبناء الاستراتيجيات الفعالة لتطويرها . ومثل هذا المنهج جدير بأن يفيد منه العاملون والباحثون في الميدان التعليمى فكرا وتطبيقا .

ثالثا : أن محتوى الكتاب يمتاز بالشمول والعمق في نفس الوقت ، فهو يتناول بالبحث الدقيق والحقائق الصريحة قضايا متعددة لها أهميتها وآثارها القريبة والبعيدة في حياة النظم التعليمية ومدى كفايتها ، وهذا يجعل من الكتاب مرجعا تربويا علميا خصباً في دراسة النظم التعليمية ويبحث العديد من مسائل التربية والتعليم .

رابعا : أن الكتاب يحتوى على رصد هائل من الإحصائيات والبيانات والمراجع الحديثة عن نظم التعليم في كثير من دول العالم النامية والتقدمة . وتوفر مثل هذه الإحصائيات والمراجع ولا شك للباحث في الميدان التعليمى خلفية مناسبة من الخبرة تمكنه من رؤية أوضح وأشمل للتحديات والمشكلات الملحة التى تواجهها هذه النظم في وقتنا الحاضر .

خامسا : أن مؤلف هذا الكتاب من أعلام الفكر المعاصر في الاقتصاد والتعليم ، وقد شغل منصب مدير المعهد الدولى للتخطيط التعليمى في

باريس لعدة سنوات مما اتاح له أن يعيش في مناخ تربوي عالمي وأن يطلع بنفسه على أحدث الوثائق والتقارير المتصلة بأوضاع التعليم ومشكلاته في أنحاء مختلفة من العالم ، كما مكّنه ذلك أيضا من الاتصال بقيادة التعليم والفكر التربوي في العالم من خلال المؤتمرات الدولية واللقاءات الشخصية وقد انعكس هذا كله في معالجته لموضوعات هذا الكتاب فجاءت معبرة عن واقع التعليم في عالمنا المعاصر وآماله نحو تحقيق مستقبل أفضل .

والحق أن هذا الكتاب بعد اصداره قد اثار اهتمام المربين وقادة التعليم في العالم نظرا لأهمية القضايا والموضوعات التعليمية التي يعالجها والأساليب والمبادئ التي يؤكدّها في بحث مشكلات التعليم وتطويره . ولكل هذه الاعتبارات نأمل أن يكون في نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية ما يسهم في تنمية فهم تربوي ووعي تخطيطي أكبر لكل مهتم ببحث أمور التعليم ومشكلاته والتخطيط لتطويره في مجتمعنا العربي المعاصر .

ولا يسعنا وقد انتهينا من هذا العمل إلا أن نقدم الشكر لجميع الزملاء الذين شجعوا وعاونوا على انجازه ، كما نقدم الشكر الى الأستاذ محمد انور قريطم وكيل وزارة التعليم العالي للشئون الثقافية الذي كان له الفضل الأول في إثارة اهتمامنا بموضوعات هذا الكتاب .

وأخيرا نسأل الله أن يوفقنا الى خدمة العلم والتعليم في مجتمعنا العربي والله ولي التوفيق .

مصر الجديدة اكتوبر ١٩٧١

دكتور احمد خيري محمد كاظم

دكتور جابر عبد الحميد جابر

مقدمة المؤلف

لهذا الكتاب هدفان ، الأول أن نجتمع في مكان واحد الحقائق الجذرية المتصلة بأزمة عالمية في التعليم توشك أن تظهر ، ونبرز الاتجاهات الكامنة في هذه الحقائق ونقترح عناصر استراتيجية معينة لمعالجتها وأما الهدف الثاني فميربط بالأول ولو أنه يتعداه وهو تقديم طريقة أو منهج دراسة يمكننا من النظر الى النظام التعليمي لا باعتباره أجزاء منفصلة كل منها يعمل بمعزل عن الآخر بل كنظام واحد له جوانب ومكونات متكاملة وذات تفاعل وتأثير متبادل فيما بينها ، وتسفر في تفاعلها عن مؤشرات يمكن أن نستدل منها على مدى كفاءة سير النظام أو عدم كفاءته .

وكلا الهدفين يتطلب نظرة عريضة وأكثر شمولاً عما هو مألوف ومألوف عليه المشتغلون بدراسة أمور التعليم . وهذان الهدفان يتطلبان أيضاً استخدام عبارات ومصطلحات تعليمية ومفاهيم مستقاة من ميادين أخرى غير التعليم كعلوم الاقتصاد والهندسة والاجتماع . وهذه المصطلحات والمفاهيم المستخدمة قد تكون في بداية الأمر محيرة أو مربكة بل وقد تثير سخط بعض الزملاء العاملين في الميدان التعليمي ، ولكنني أأمل ألا يتسرعوا في إصدار أحكامهم حتى ينتهوا من قراءة هذا الكتاب ودراسته محتواه . ذلك لأن عالم التعليم كما نراه اليوم قد بلغ درجة من التعقيد وأصبح في حالة من الخطورة تعجز معها مفردات أي فرع من فروع العلوم بما في ذلك التربية من أن تصفها بأكملها . ومن ثم فأننا في حاجة الى كلمات وأفكار مستمدة من علوم مختلفة ومن مجالات علمية متعددة يمكننا من النظرة الشاملة للعملية التعليمية بحيث نراها ككل وبوضوح أكبر وبالتالي تحقق أهدافاً أبعد وفائدة أكبر .

ان استخدامنا لكلمة « أزمة » كوصف للحالة التي وصل اليها التعليم في العالم قد تثير عدم الرضا من جانب البعض ، وحتى من جانب أولئك الذين يقبلون الاتجاه العام للتحليل الذي نعرضه في هذا الكتاب . ولقد كان هذا هو موقف قادة التعليم في أوروبا الذين قرأوا الأصول الأولى لهذا الكتاب في نهاية عام ١٩٦٧ ، إذ أجمعوا على أن الدول الأخرى وخاصة الدول النامية هي التي تواجه أزمة في نظمها التعليمية الأمر الذي لا ينطبق على دولهم وذلك لأنها ببساطة تواجه مشكلات تعليمية لا تصل الى حد الأزمة . غير أن الأحداث العنيفة التي ظهرت بعد ذلك في الجامعات الكبيرة في كل من تشيكوسلوفاكيا وفرنسا وألمانيا الفدرالية وإيطاليا وبولندا وإسبانيا والولايات المتحدة الأمريكية ويوغوسلافيا قد وضعت الموضوع فجأة في مجال للرؤيا أكثر وضوحاً . وبعد فحصنا لحقائق الموقف على وجه العموم فأننا نميل أكثر من أي وقت مضى الى تسمية الأمور بمسمياتها الحقيقية ، ويبدو أن كلمة أزمة مناسبة تعلمنا .

وينبغي أن نشر هنا الى تتابع الاحداث التى أدت فى النهاية الى إصدار هذا الكتاب . لقد كانت بدايته ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر دولي لبحث أزمة التعليم فى العالم عقد بولاية فيرجينيا فى أكتوبر ١٩٦٧ ، ولقد جاءت المبادرة لهذا المؤتمر من الرئيس جونسون وهو معلم ابتدائي سابق ، ولكن التخطيط الحقيقى لهذا المؤتمر وإدارته اضطلعت به لجنة خاصة تحت رئاسة الدكتور جيمس بركنز مدير جامعة كورنل . وقد طلب بركنز بوصفه رئيسا لهذه اللجنة ، من معهد التخطيط التعليمى الدولى الذى أنشأته اليونسكو عام ١٩٦٣ فى باريس أن يعد ورقة عمل تحدد الاطار الفكرى للمؤتمر . وباعتبارى مديرا لهذا المعهد قمت شخصيا وبلاستعانة بزملائى بإعداد ورقة العمل المطلوبة .

ولقد ضم المشاركون فى هذا المؤتمر ما يقرب من مائة وخمسين قائدا من قادة التربية والتعليم فى الدول النامية والدول الصناعية من وزراء للتربية والتعليم ومديري وأساتذة جامعات ، وباحثين وأخصائيين فى تعليم الكبار وعلماء فى العلوم الاجتماعية . ولقد شارك جميع هؤلاء فى أعمال المؤتمر دون قيود رسمية ، وتحدثوا فيه حديثا حرا من وحي عقولهم وتفكيرهم . وفى هذا المقام وضعت ورقة العمل التى تقدمت بها موضوع الدراسة والمناقشة الناقدة التى كان لنتائجها أكبر الفائدة فى إعداد الكتاب على هذا النحو الذى نعرضه . كما أفاد الكتاب أيضا من توجيهات واقتراحات عدد كبير من النقاد الذين تفضلوا مشكورين بمراجعة الكتاب فى صورته النهائية ، كما أفاد أيضا من مجموعة اللقاءات والاجتماعات التى عقدت فى أنحاء كثيرة من العالم فى أواخر عام ١٩٦٧ المتابعة لمؤتمر فيرجينيا .

وقد نتجاوز الحقيقة اذا قلنا أن جميع المشاركين فى هذا المؤتمر قد وافقوا على كل عنصر من عناصر ورقة العمل المقدمة والآراء الواردة فى هذا الكتاب . غير أنه انصافا للحق يبدو لى أن المنهج الذى اتبع فى هذا الكتاب وجانب أساسى من وجهات النظر والنتائج المتضمنة فيه قد قبلت على وجه العموم من جانب المشاركين فى المؤتمر . وعلى أية حال ، فلقد عبر المشاركون فى المؤتمر عن أفكارهم الخاصة بعد دراستهم لورقة العمل المقدمة ، وذلك خلال التقرير التلخيصى للمؤتمر الذى ألقاه الدكتور بركنز ، والذى أوردناه كفصل آخر فى هذا الكتاب .

ولا يستطيع انسان ، وبالتأكيد لا يستطيع أى مؤلف أن يعيش بمعزل عن الآخرين معتمدا على ذاته فحسب ، وعلى هذا فانى أريد هنا أن أقر فضل الكثير من الأفراد والمنظمات التى أسهمت بطرق شتى فى إعداد هذا الكتاب . وأود على وجه الخصوص أن أتوه بفضل لا حدود له للمعهد الدولى للتخطيط التعليمى وللمؤسسة الأم التى تتبعها وأعنى بها منظمة اليونسكو ، ولزملائى فى المعهد الذين مدوا يد المساعدة لى وهم كثيرون ، ولكنى أخص بالذكر منهم أربعة كان لهم دور كبير منذ البداية وهؤلاء هم سيدنى هيتمان ، جاك هالوك ، جون تشسواص وتانجوك شو .

أما وقد قلت هذا فانى أرى أن أقر بمسئوليتى الشخصية الكاملة عن جميع الآراء والتفسيرات والنتائج التى تضمنها هذا الكتاب . ذلك لأن

ما جاء فيه لا ينبغي على أية صورة من الصور أن يعتبر الموقف الرسمي لليونسكو أو للمعهد الدولي للتخطيط التعليمي أو أية منظمة أخرى . وآمل أن يسهم هذا الكتاب في نمو حوار أكثر شمولاً عن المشكلات الخطيرة والتحديات التي تواجهها النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم في وقتنا الحاضر ، كما آمل أن يحقق توجيهاً أفضل للشباب الذين يعدون أنفسهم ليصبحوا حماة التعليم في المستقبل ، وأن يساعد أيضاً في تحرير طاقات أعظم لتحقيق مزيداً من تقدم التعليم الذي يعتبر بحق أعظم المشروعات الاجتماعية وأهمها في وقتنا الحاضر . . ولا شك أن كل هذا يتسق مع الأهداف العريضة التي تسمى إلى تحقيقها المنظمات الدولية للتعليم .

يونيو ١٩٦٨ .

الفصل الأول

وجهة نظر

طبيعة الازمة

بدأت النظم التعليمية في أوائل خمسينيات هذا القرن في جميع أنحاء العالم عملية توسع هائلة لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية . ففي كثير من الدول ازداد عدد التلاميذ المقيدن بالمدارس في مختلف مراحل التعليم إلى أكثر من الضعف . كما ازدادت الأموال التي تصرف على التعليم بمعدلات أكبر من ذلك وأسرع ، وبرز التعليم فيها كأبرز صناعة محلية . وتبشر هذه العملية الحيوية المؤثرة بالأمل في التقدم المستمر للتعليم .

والسؤال الذي نطرحه هنا هو : كيف تبدو هذه العملية في الوقت الحاضر؟

تضمن الإجابة الجزئية عن هذا السؤال حقيقة جافة مثل جفاف البارود والنار . فرغم هذا التوسع الهائل في التعليم فإن هناك نمواً موازياً له في السكان أدى إلى زيادة العدد الإجمالي للأفراد الراشدين الأميين في العالم . وتبين احصائيات اليونسكو أن عدد هؤلاء الأميين يزيد الآن عن ٤٦٠ مليون نسمة ، بنسبة تبلغ حوالي ٦٠٪ من مجموع السكان العاملين^(١) . ويمكن أن نحصل على إجابة أشمل عن هذا السؤال إذا ما تأملنا صيحات التحذير المتكررة التي يطلقها في

(1) Unesco, Unesco's Contribution to the Promotion of the Aims and Objectives of the United Nations Development Decade: Report by the Director-General; General Conference, Fourteenth Session, 25 October-30 November 1966, Paris, September, 1966, 14 c/10.

كثير من الدول القادة الذين أزعجتهم هذه المشكلة ، فهم يحذرون من أنها قد امتدت وتغلقت في النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم ، وأنها قد أمسكت فعلا بتلابيب عدد من الدول في قبضتها . وهذا الكتاب الذى بين يدي القارىء صيحة من صيحات هذا التحذير .

صحيح أن النظم التعليمية القومية في بلدان العالم المختلفة تبدو دائما مرتبطة بحياة لا تخلو من أزمات . فقد عرف كل منها في أوقات معينة نقصا في الخصاصات المالية ، أو في المدرسين ، أو في المباني المدرسية ، أو في الوسائل والأدوات التعليمية . وقد عانت هذه النظم بوجه عام من نقص في كل شيء إلا شيئا واحدا وهو التلاميذ الذين يتفجر عددهم ويزداد عاما بعد آخر . وصحيح أيضا أن هذه النظم قد بذلت إلى حد ما جهودا لتغلب على مشكلاتها المزمنة . وعندما تعذر عليها ذلك تعلمت أن تعيش معها . ورغم ذلك فإن أزمة الترفيه والتعليم في وقتنا الحاضر تختلف تماما عن تلك الأزمات التي شاعت في الماضي ، فهي أزمة عالمية أكثر مروعة في إدراكها وأقل وضوحا من أزمة غذائية أو أزمة عسكرية ، ولكنها مع ذلك لا تقل وزنا عن مثل هذه الأزمات من حيث خطورة نتائجها .

كما تختلف الأزمة التعليمية في شكلها وشدها من دولة إلى أخرى ، تبعا لاختلاف الظروف المحلية الخاصة بكل منها . غير أن اتجاهات القوى الداخلية المحركة لها تبدو متشابهة في جميع الدول ، سواء كانت هذه الدول قديمة في نشأتها أم حديثة ، وسواء أنشأت لنفسها مؤسسات راسخة واستقرت ، أم أنها ما زالت تناضل وتتحدى ما يوجد فيها من تناقضات عميقة في سبيل إنشائها وترسيخها .

إن طبيعة هذه الأزمة تدل عليها وتوحى بها كلمات « التنوير » ، و « التكيف » . و « وعدم التوافق » أو « وعدم الملائمة » . فنذ عام ١٩٤٥ ، وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، اجتاحت جميع الدول تغييرات سريعة وغير عادية مهد لها عدد من الثورات العالمية المصاحبة في نواحي العلم والتكنولوجيا ، وفي

السياسة ، والاقتصاد ، وفي التركيب السكاني والاجتماعي لهذه الدول ، كذلك ، تمت النظم التعليمية وتغيرت بسرعة أكبر من أى وقت مضى ، ولكن تكيف جميع هذه النظم كان بطيئا للغاية إذا قورن بالخطوات السريعة التى تتحرك بها الأحداث وتتغير من حولها . وكان عدم التوافق الناتج بين نظم التعليم وبيناتها والذى اتخذ أشكالا متعددة هو جوهر أزمة التربية والتعليم فى العالم .

الأسباب الرئيسية اللازمة وكيفية التغلب عليها

ويمزى عدم التوافق هذا إلى أسباب معينة متنوعة تآتى فى مقدمتها الأسباب الأربعة الآتية : (أولا) الزيادة الشديدة فى التطلع إلى التعليم والإقبال عليه الأمر الذى أدى إلى زيادة الحصار والضغط الحالى على المدارس والجامعات القائمة . (ثانيا) نقص الحاد فى الموارد المالية الذى حال دون أن تستجيب نظم التعليم للإقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو تام . (ثالثا) الجمود الملازم لنظم التعليم مما جعلها تستجيب ببطء شديد لىكى تلائم بين ظروفها الداخلية وبين التغيرات والاحتياجات الجديدة خارجها فى البيئة ، حتى وإن كانت قلة الموارد المالية لا تشكل العقبة الرئيسية للملازمة . (رابعا) الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الاستفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة على أفضل نحو لدعم التنمية القومية ودفع عجلتها . وبمثل هذا الجمود فى الأهمية الكبيرة التى تعطى للاتجاهات والمعدات التقليدية ، وأنماط الحافز والشهرة ، والأشكال التى تتخذها بنية المؤسسات الاجتماعية فى المجتمع والتى تمرقل التنمية .

ولكى تتغلب على هذه الأزمة فإنه من الضرورى أن يقوم كل من المجتمع والنظام التعليمى بإجراء تعديلات جوهرية وأن تم الملازمة بينهما . وإذا لم تكن مثل هذه الأمور على وشك الحدوث فإن التباين المتزايد بين المجتمع والتعليم سوف يسبب ولا شك خللا فى هياكل النظم التعليمية ، وفى بعض الحالات فى هياكل المجتمعات التى توجد فيها هذه النظم . وسوف يحدث ذلك

حتمًا ، وإذا استمرت الحاجات التعليمية للتنمية القومية في النمو والتغير ، واستمر
أيضًا الضغط على التعليم وتزايد الطلب ، فإنه من غير الممكن مواجهة مثل هذا
الموقف بالعمل على زيادة الموارد المالية التي توفرها التعليم بحسب ١٠

ولكي تقوم النظم التعليمية بدورها في مواجهة الأزمة ، فإنها سوف تحتاج
إلى مساعدة وعون من جانب كل قطاع من القطاعات الداخلية في المجتمع . وقد
تحتاج في بعض الحالات إلى عون من مصادر خارج حدودها القومية ، وتحتاج
بعض هذه النظم إلى مزيد من المال ، الذي يصعب أن تحصل عليه من الدخل
القومي والميزانية العامة لأن نصيب الترية والتعليم قد وصل فعلا إلى درجة
تحول دون أى زيادة أخرى .. كما تحتاج إلى المصادر المينة التي يستخدم فيها
المال/، وعلى الأخص إلى نصيب أكبر من أفضل القوى العاملة في المجتمع
وأكفئها لا لتقوم بالعمل التعليمي القائم بحسب ، وإنما لكي تعمل على رفع
كفاءته وزيادة جودته وإنتاجيته .

وكذلك فهي تحتاج إلى المباني المدرسية والأثاث المدرسي ومزيد من
الوسائل والأدوات التعليمية الأكثر جودة وفعالية . وفي أما كن كثيرة تحتاج
بعض نظم التعليم إلى توفير الغذاء للتلاميذ الجوعى في البيئات الفقيرة لكي
يصبحوا في ظروف صحية أفضل تسمح لهم بالتعليم ، وفوق كل هذا تحتاج النظم
التعليمية إلى ما لا يمكن للمال وحده أن يوفره ، فهي تحتاج إلى الأفكار السديدة
وإلى الشجاعة والعزم والتصميم ، وإلى إرادة جديدة للنقد الداق يدعمها إرادة
لاقتحام الصعاب وإحداث التغيير . وهذا يعنى بالتالى أن القائمين على الإدارة
التعليمية على وجه أخص ، يتحتم عليهم أن يدركوا طبيعة التحدى الاجتماعى
لأنظمتهم التعليمية وأن يكونوا على استعداد لمواجهة والتغلب عليه . وكما أن الرجل
لا يستطيع أن يرتدى الملابس التي كان يرتديها وهو في سن الطفولة والتي

كانت تلائمه فإن أى نظام تعليمي لا يستطيع أن يتنجح في مقاومة الحاجة إلى تغيير ذاته عندما يتغير كل شيء من حوله .

والتعليم بطبيعة الحال ليس دواء لجميع مشكلات العالم وأمراضه ، ولا يمكن أن نحمّله وحده مسئولية أحداثها . فالتعليم في أحسن الحالات لا يتوافر لديه إلا وقت محدود ووسائل غير كافية لتحقيق كل الآمال والمطامح المقودة عليه من قبل الأفراد والمجتمع ، ونحن نأمل أن يقوم التعليم بأفضل ما يستطيع لمخدمة الفرد والمجتمع ، وألا يضيع الكثير من موارده القليلة - ومن أندر هذه الموارد ما يتوافر لكل فرد من وقت - في أعمال خاطئة أو غير مجدية . والسؤال الذى ينبئ أن نطرحه بصدد هذه النقطة هو : هل تصلح فلسفة جامدة عياء لتوجيه أى نظام تعليمي معين توجيهها فعلا ، أم أن مثل هذا التوجيه يتطلب فلسفة مستنيرة تعتمد على التحليل المنطقي والتأمل والإبداع ؟

إن أى نظام تعليمي يمكن أن يفقد القدرة على رؤية ذاته بوضوح . فإذا تمسك نظام معين بالممارسات التقليدية لا شيء إلا لأنه قد جرى العرف عليها ، وربط نفسه بحبال التعاليم المتوارثة لكي يبقى طافيا في بحر الحيرة ، وأضفى على الأساطير الشعبية قيمة العلم ومكائنه ، وفضل الجود وعدم التغيير لكان في مثل هذا النظام تمك واستهزاء بالتعليم ذاته .

هذا ويمكن لبعض الأفراد من ذوى القدرات والمواهب العقلية الأصيلة أن يتخرجوا في مثل هذا النظام ، غير أنهم ليسوا في الواقع من صنعه أو من لواتجه . وإنما استطاعوا أن يحافظوا على أنفسهم فحسب بما لديهم من هذه الإمكانيات . وفضلا عن ذلك فإن الموارد المالية التى تصرف من أجل بقاء مثل هذا النظام وتخليده ليست إلا موارد قد أسيء استعمالها واستثمارها من وجهة نظر المجتمع . ويرجع ذلك إلى أن نسبة كبيرة من تلاميذ هذا النظام سوف تتخرج فيه وهي

غاجزة عن خدمة نفسها أو مجتمعا على وجه صحيح وقال .

ومن ناحية أخرى ، فلن أى مجتمع ، مهما كانت موارده محدودة ، يمكنه أن يحقق استثماراً حكيماً في نظامه التعليمي متى توافرت له الشجاعة وعمل بوصية سقراط « أعرف نفسك » . وسوف يستثمر المجتمع موارده بحكمة إذا ما التزم النظام التعليمي فيه بالموضوعية في تقييم أدائه والحكم على مدى صلاحيته وجودته ، وإذا ما اقتص على الدوام البرهان الخيالي الذى يقدمه خريجه ، وذلك لكي يحدد النتائج التى حققها بصورة مرضية ، أو على نحو غير مرض ، أو التى لم يحققها على الإطلاق ، وإذا ما استطاع أيضاً فى ضوء هذا البرهان أن يصحح نفسه . وعندئذ سوف يتمكن القائمون على إدارة مثل هذا النظام — الواعى بنواحي قوته وضعفه — من وضع أيديهم على الأخطاء ومعالجتها قبل أن تتجسم هذه الأخطاء فى عادات وممارسات جامدة تستطيع أن تقاوم بعد ذلك أشد الضربات التى توجه ضدها .

مقاومة التغيير : الأسباب والملاج

وكذلك فإن مهنة التعليم ذاتها ، إذا نظرنا إليها نظرة إجمالية نجد أنها لا تظهر استعدادا وقابلية كبيرة لاستخدام أسلوب النقد الدقيق . كما أنها لا تخطو خطوات سريعة للاستفادة من الفرص المتاحة لاستخدام الوسائل المتبعة الحديثة فى التعليم . وتساعد هذه الوسائل على رفع كفاية عمل المعلمين داخل حجرات الدراسة بعد أن أصبحوا الآن مثقلين بكثير من الأعمال المشتتة إلى درجة لا تتيح لهم إلا وقتا قليلا للتفكير . وتعرض الآن هذه الأزمة فى التعليم التى تنتشر فى كل أنحاء العالم للنقد الشديد . فبينما نشأت الأزمة وسط تطور هائل للمعرفة ، نجد أن التعليم وهو المولد الرئيسى للمعرفة والناقل لها قد فشل عادة فى استخدام أساليب البحث العلمى التى يخدم بها المجتمع على وجه العموم فى

معالجة مسأله الحيوية . كما فشل في أن يوفر لمهنة التدريس المعرفة وطرق التدريس الجديدة ، التي نحتاج إلى نقلها واستخدامها في حِجرات الدراسة لتصحيح عدم التلاؤم القائم حالياً بين واقع الأداء التعليمي وبين المستوى الذي نشده . وهكذا يضع التعليم نفسه في موقف مبهم فيما يخص كل فرد على أن يغير طرائقه وأساليبه نجهده يقاوم في شدة وعناد التغيير والتجديد فيما يخصه من أمور .

وتساءل عن أسباب مثل هذه المقاومة للتغيير :

ليس مرجع ذلك إلى أن المعلمين أكثر محافظة على القديم وتمسكاً به عن حوام من الناس في وقت من الأوقات قاوم المزارعون - حتى في أكثر الفصول تقدماً - أساليب التجديد والمبتكرات الحديثة في مجال الزراعة ، وتشير الطريقة التي تغيرت بها فظرتهم تجاه هذا التغيير والتجديد إلى موقف مشابه له مفزاه بالنسبة للتعليم . فالزراعة تشبه التعليم من حيث أنها « صناعة » ضخمة تشمل عدداً كبيراً من المزارع الصغيرة المنتشرة في أماكن متعددة ، ولكل من هذه المزارع مديرها والعاملون فيها ، ولكن ينقصها استخدام الطرق العلمية لدراسة شئونها وتحليلها ، واستخدام البحوث العلمية لتحسين أساليب العمل وزيادة فاعليته وإنتاجيته ، وبطبيعة الحال فإنه لا يتوفر لهذه المزارع الصغيرة المنتشرة ، كما هو الحال بالنسبة للمدارس - الوسائل والإمكانات التي تمكن كلا منها على حدة من إجراء الدراسات والبحوث العلمية لتطوير أساليبها التقليدية في العمل ، وإبتكار أساليب أخرى جديدة أفضل وأكثر فاعلية ، وعلى ذلك تبقى الأساليب التقليدية محافظة على نفسها كأشياء وممارسات لها قدساتها تنقل من جيل إلى آخر دون أي مساس بها .

ومنذ وقت قريب نظمت بعض الحكومات والجامعات برامج لبحوث والتنمية الزراعية على نطاق كبير واقتصادى لخدمة صغار المزارعين وزودتهم

بخدمات معرفية وإرشادية كافية استطاعت أن تنقل نتائج الأبحاث الصحيحة إلى حيز التطبيق وترشدهم إلى كيفية الاستفادة منها في مجال علمهم ، وبهذه الوسيلة استطاع المزارعون أن يتخلصوا من قبضة الطرق القديمة والأساليب التقليدية ، وأن يأخذوا بالأساليب الفنية الحديثة .

وإذا كان هذا التطور قد ظهر في المجال الزراعي في أكثر الدول تقدماً - في وقتنا الحاضر باستثناء بعض الحالات - فإننا لم نجد للآن ما يماثله في مجال التعليم حتى في أغنى هذه الدول . فاستخدام التكنولوجيا في التعليم لم يحقق إلا تقدماً بسيطاً يدعو للحيرة إذا قورن بما كان عليه التعليم في مرحلة « الصناعة اليدوية » handicraft stage وقبل استخدامه الوسائل الحديثة وبينما يحدث ذلك في التعليم ، نجد مجالات أخرى متعددة من النشاط الإنساني قد خضعت خطوات واسعة وعظيمة في سبيل استخدام التكنولوجيا وزيادة الإنتاجية ، كما هو الحال في مجالات الطب والصناعة والتمدين والمواصلات ووسائل الاتصال . ومع ذلك فقد لا يكون ذلك مثار دهشة كبيرة لأن التعليم ولا شك هو من أكثر أوجه النشاط الإنساني صعوبة وتمقيداً . إن تعليم أفراد أمة من الأمم وجعل النظام التعليمي فيها يتطور بخطوات تواكب الزمن يبدو أصعب مرات كثيرة من إرسال إنسان ليخطو بقدميه فوق سطح القمر .

ولقد ذكرنا فيما سبق أنه بالإضافة إلى قلة الموارد المالية وجود النظام التعليمية أن المجتمع نفسه مسئول كذلك عن عدم التوافق الموجود الآن بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم فيه . وهذه النقطة تحتاج إلى مزيد من التوضيح فمثلاً ، عندما يقرر مجتمع معين أن يغير نظامه التعليمي من نظام طبقى يهمل خدماته التعليمية على أبناء النخبة المتأزقة elite إلى نظام ديموقراطي شبي شامل خدماته كافة أبناء الشعب على حد سواء . وعندما يقرر المجتمع أن يتخذ من التعليم أداة للتنمية القومية ، فسوف تواجهه ولا شك عدة

مشكلات جديدة إحداها أنه بينما يسمى عدد كبير من الأفراد إلى طلب مزيد من التعليم ، فليس بالضروري أنهم جميعا يريدون نوع التعليم الذى يوفره لهم . نظام التعليم الجديد ، الذى يعتبر فى ضوء الظروف الجديدة النوع الأكثر احتمالا لتحقيق أفضل نفع لمستقبل التلاميذ وأفضل نفع للتنمية القومية فى نفس الوقت . ومن الطبعى أن يأمل عدد كبير من التلاميذ فى أن يساعدهم تعليمهم فى الحصول على وظائف مرموقة فى مجتمعاتهم النامى . ولكن اختيارهم لوظائف معينة عليه عليهم فى الغالب نظام قديم لتقسيم الوظائف وضع فى الماضى ، تدرج فيه الوظائف والأعمال تبعا للظرة الاجتماعية والاعتبار المرتبط بكل وظيفة ، وقد أصبح هذا التقسيم اليوم غير ملائم لتقسيم الجديد للقوى العاملة التى تحتاج إليها التنمية القومية . وعندما يكون لبنية الحوافز Incentive structure وطلبات السوق من العمالة انصكاساتها على نوع التقسيم القديم ، فسوف يؤدى ذلك إلى وجود انفصال خطير بين احتياجات الدولة من القوى العاملة وبين الطلبات الفعلية فيها . على هذه القوى العاملة . ويشير ذلك عادة إلى أن الدولة لا تحسن توزيع ما يتوفر لديها من القوى العاملة المتمثلة على نحو يحقق لها أفضل تنمية . ويبدأ اختيار التلاميذ بمجالات دراسية معينة ، نجد أن نظام التعليم يبدل رغبات هذه الأعداد الكبيرة من التلاميذ لكي يوفق بينها وبين متطلبات التنمية القومية ، وهذا يضع كل من التلاميذ ونظام التعليم فى مفرق الضغوط بين الأهداف المقررة لتنمية المجتمع وبين أنماط الحوافز وأنواع الاعتبار المصاحبة للتنمية الموجودة فى المجتمع . وهكذا وبوعى أشمل يبدو لنا فى وضوح أن الأزمة ليست ببساطة أزمة التعليم نفسه ، وإنما هى أزمة تشمل كل المجتمع والاقتصاد فيه .

وفى ضوء ما تقدم يمكن أن نذكر هنا مرة أخرى الأهداف الرئيسية لهذا الكتاب التى سبق أن أشرنا إليها فى إيجاز فى مقدمته وأول هذه الأهداف : هو أن نجتمع فيه الحقائق الأساسية عن أزمة التربية والتعليم فى العالم ، وأن نوضح أهم الاتجاهات اللازمة لها ، وأن نقترح بعض الأمس أو المبادئ التى

يمكن أن تقوم عليها استراتيجية فعالة لمواجهة الأزمة ومعالجتها . وأما الهدف الثاني : فهو أن نفرض طريقة معينة للدراسة ونفحص مكونات أى نظام تعليمي ، لا باعتبارها مكونات منفصلة غير مترابطة ، وإنما كنظام كلى موحد ترتبط فيه مكوناته وتؤثر بعضها في البعض الآخر ، وتعطي مؤشرات ذات دلالات معينة توضح ما إذا كان العمل المشترك والتبادل بين هذه المكونات يسير سيرا مرضيا أم غير مرضي .

استخدام أسلوب « تحليل النظم »

ويوضح كل من شكل (١) وشكل (٢) تصورا مينا لتطبيق طريقة « تحليل النظم » *system analysis* بالنسبة لنظام تعليمي معين . وإذا ما قارنا بين معنى عبارة « تحليل النظم » حين تستخدم في سياقات أخرى غير التعليم ، فإنه ينبغي أن نؤكد منذ اللحظة الأولى أن استخدامها في التعليم لا يستلزم القياس والتعبير الرياضي لكل ما تتضمنه العملية التعليمية من مكونات وأشياء . وإنما تشبه هذه الطريقة في عملها ما فعله عدسة للتصوير واسعة المدى *wide-angle* عندما توجه إلى كائن حي معين وتضبط لكي تظهر له صورة كاملة تبدو فيها العلاقات بين مكوناته المختلفة ، كما تبدو فيها أيضا العلاقات بين هذا الكائن وبينه .

ويشبه استخدام « تحليل النظم » في التعليم من بعض الوجوه ، ما يقوم به الطبيب عندما يفحص جسم الإنسان ، أكثر « النظم » تقيدا وأروعا تكوينًا . فإنه من غير الممكن وليس من الضروري دائما أن يحصل الطبيب على معرفة كاملة بكل تفاصيل مكونات جسم الإنسان وكل عملياتها الوظيفية المختلفة . ذلك أن استراتيجية التشخيص عادة ما تركز على بعض الدلالات المختارة ذات الأهمية ، والعلاقات بين بعضها والبعض الآخر داخل الجسم من ناحية وبين الإنسان والبيئة الخارجية من ناحية أخرى . وعلى سبيل المثال :

يهتم الطبيب بوجه خاص بالدلالات والعلاقات بين أشياء هامة مثل دقات القلب ، وضغط الدم ، الوزن ، الطول ، السن ، نوع الغذاء ، عادات النوم ، كمية السكر والبولينا في البول وفي الدم ، عدد كرات الدم الحمراء والبيضاء . ويستطيع الطبيب في ضوء معرفة هذه الأشياء أن يشخص ويحدد الطريقة التي يعمل بها الجسم ككل ، ويصف الدواء الذي يساعده على القيام بوظائفه على صورة أفضل .

وإن الطريقة التي يتبعها الطبيب في تحليله لجسم الإنسان تتبعها الإدارة الحديثة للأعمال عندما تستخدم هذا الأسلوب في عملياتها وخطتها في مختلف أعمالها ابتداء من محلات بيع السلع المتعددة الأقسام Department stores إلى أكبر المؤسسات . وسوف تختلف الدلالات من سياق عمل معين إلى آخره . ولكن استراتيجية العمل فيها جميعا تبقى واحدة إلى حد كبير . ويصدق ذلك أيضا عندما نستخدم أسلوب تحليل النظم بالنسبة لنظام تعليمي معين .

ولا تشكافاً النظرة إلى نظام تعليمي بهذه الكيفية مع نظرتنا بأن التعليم . رغم أنه وسيلة لغايات كثيرة ، هو أولا وقبل كل شيء غاية في حد ذاته . وليست هذه المسألة محل بحث هنا ، لأن ما نبحثه هي العملية المنظمة التي بواسطتها يوفر مجتمع معين التعليم لأفراده ، وما إذا كان من الممكن جعل هذه العملية حوارياتها أكثر ملائمة وكفاية وفعالية بالنسبة لمجتمع معين .

ولا نغنى في استخدامنا عبارة « نظام تعليمي » المراحل التعليمية وأنواع التعليم المدرسي أو الشكلي فحسب (ابتدائي ، اعدادي ، ثانوي ، على ، جامعي ، تعليم عام ، تعليم متخصص) ، وإنما نغنى أيضا البرامج والعمليات التربوية والتعليمية المنظمة التي تقع خارج نطاق التربية المدرسية والتي تدخل في إطار ما نسميه التربية غير المدرسية أو غير الشكلية وتشمل التربية غير المدرسية ، على سبيل المثال ، أنواع البرامج التدريبية لعمال والفلاحين ، البرامج التدريبية

والتأهيلية والتجديدية للعاملين في مختلف القطاعات المهنية ، وبرامج التعليم الإضافي التي تقدمها بعض الجامعات ، وبرامج معينة خاصة بالشباب . وتكون أوجه نشاط التربية المدرسية وغير المدرسية مجتمعة معا الجهود الكلية التربوية والتعليمية المنظمة في المجتمع وذلك بصرف النظر عن كيفية تمويل مثل هذا النشاط التربوي أو إدارته .

ومن البديهي أن نجد وراء هذه الحدود العريضة لما نعينه بنظام تعليمي عددا كبيرا من الأشياء ذات الطبيعة التربوية والتعليمية إذا ما نظرنا إليها نظرة شاملة للتعليم وعميقة وهي تشمل أشياء كثيرا ما نعلم بأن لها أهمية حيوية مثل أهمية الهواء الذي تنفسه ، وهذه تشمل الكتب والصحف والمجلات والأفلام والبرامج الإذاعية والتلفزيونية الهادفة ، وهي تشمل فوق كل هذا أنواع الخبرة والتعلم التي يحصل عليها الأفراد في محيط كل أسرة أو في كل بيت . ومع ذلك ، فسوف تكون نظرتنا في حدود هذا الكتاب وأغراضه مقصورة على تلك الأنشطة التي تنظم في المجتمع عن وعي وشعور بهما من أجل تحقيق أهداف تعليمية وتدريبية مقرر ومعية .

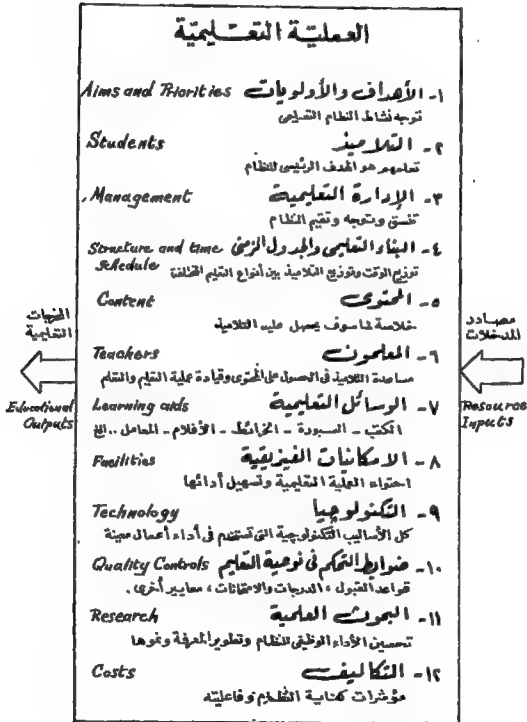
ومن الواضح أن أي نظام تعليمي يختلف إلى درجة كبيرة عن نظام جسم الإنسان أو عن نظام العمل في محل تجاري معين ، من حيث طبيعة أهدافه وما يقوم به من أعمال وكيفية قيامه بها . ومع ذلك فهو يشترك مع كل المشروعات الإنتاجية الأخرى من حيث أنه يشتمل على مجموعة من المدخلات Inputs التي تدخل في عملية معينة صممت من أجل الحصول على مخرجات معينة Outputs تحقق أهداف النظام المقررة وهذه الأشياء كلها وإن تعددت تكون كلا موحدا يتصف بالعضوية والدينامية وفي ضوء ذلك ، فإنه ينبغي في حالة تقدير مدى سلامة نظام تعليمي معين بقصد تحسين ورفع كفاية الأداء فيه ، والتنسيق بذكاء لاتجاهاته المستقبلية ، أن نفحص العلاقة بين مكوناته الأساسية في إطار نظرية عضوية موحدة .

ومع ذلك ، فليست هذه هي الطريقة التي ننظر بها عادة إلى أمور التعليم في نظام تعليمي معين ، ومع أننا نسميه « نظاما » system غير أننا نتناول بحث أمور ككل واحد . فمثلا ، قد يجتمع مجلس معين للتعليم لبحث قائمة طويلة ومزدحمة بالأعمال . وتعرض كل فقرة في جدول أعمال وتبحث على حدة واحدة بعد الأخرى حسب ترتيبها في الجدول دون ترابط بينها . وكثير ما نجد قائمة الأعمال اليومية لئاظر مدرسة معينة ، مثل بأعمال كثرة وهي عبارة عن « خليط » من المسائل ينبغي أن يتجزأها ولكي ينتهي من ذلك يضطر أن يمر عليها واحدة تلو الأخرى بأقصى ما يمكنه من سرعة ، وبحيث لا يكون هناك وقت كاف يفكر فيه عن علاقة هذه الأمور بعضها بالآخر ، أو بفهرها من الأمور التي مرت عليه بالأمس ، أو بما تتضمنه قائمة الغد من أشياء .

مكونات أساسية في النظام التعليمي

وننتقل الآن إلى شكل (١) لكي نشرحه في اختصار . يتضمن الشكل رسما توضيحيا مبسطا يبين بعض المكونات الداخلية الهامة في أى نظام تعليمي . ونوضح بالأمثلة التالية كيف ترتبط هذه المكونات وتؤثر بعضها في البعض الآخر . لنفرض أن قرارا معيناً قد اتخذ لتعديل نظام الأهداف التعليمية أو أولوياتها إلى صورة معينة . ولنفرض أن هذا القرار هو تنويع التعليم الثانوى بحيث يشمل على نوعين من التعليم الفني ، أولهما يمكن التليذ بعد إتمام المرحلة الثانوية من مواصلة تعليمه الفني في مرحلة التعليم العالى ، وثانيهما نوع من البرامج الفنية ذات الطابع المهني التي تنتهى بنهاية المرحلة الثانوية ، وقد يتطلب تنفيذ هذا القرار اجراء تعديلات جذرية عميقة الأثر في التكوين الأكاديمي للنظام . وفي المناهج وطرق التدريس . وفي الإمكانيات والأدوات ، وفي توزيع المعلمين ، وفي توجيه سير التلاميذ خلال البناء التعليمي وباختصار ، فإن جميع مكونات النظام التعليمي سوف تتأثر في الواقع بمثل هذا التغيير إلى درجة كبيرة . وبالمثل ، فإن أى تجديد له أهميته في المنهج كادخال الرياضيات الحديثة

شكل ١٠ - المدخلات الأساسية في نظام تعليمي معين



على الرياضيات التقليدية دون تغيير في الأهداف والأولويات الرئيسية ، قد يستلزم إجراء تغييرات أساسية في طرق التدريس والتعلم . وهذه بدورها تتطلب تغييرات في خطة المراسمة وتوزيع الوقت ، والأدوات والإمكانات الفيزيكية ، وفي عدد ونوع المعلمين الذين نحتاج إليهم ، وهكذا فإن مثل هذا التفاعل المتسلسل يمكن أن يكون له تأثيرات هامة بالنسبة لكل من متطلبات المدخلات التعليمية من ناحية وكـم ومخرجات النهائية من ناحية أخرى .

الصلة المتبادلة بين المجتمع والنظام التعليمي

ومع ذلك ، فإن شكل (١) لا يوضح كل ما يجب أن نشعر إليه عندما نستخدم أسلوب « تحليل النظم » . فالشكل يقتصر على توضيح المكونات الداخلية لنظام منفصلة عن البيئة الاجتماعية . . ولما كان المجتمع هو الذي يزود النظام التعليمي القائم فيه بالوسائل التي تكفل له العمل ، ولما كنا أيضا نتوقع من النظام التعليمي أن يقوم بإسهامات لها أهميتها وحيويتها للمجتمع ، فإن ذلك يستوجب إضافة شيء آخر إلى صورة هذا التحليل ، وهو أن مدخلات التعليم ومخرجاته ينبغي أن تفحص في ضوء علاقاتها الخارجية بالمجتمع . لأن ذلك يكشف لنا عن ضيق الموارد التي تحد النظام وتقيده ، ويظهر العوامل التي تحد في النهاية مدى إنتاجيته للمجتمع ومن ثم فإن شكل (٢) يوضح المكونات المتعددة للمدخلات من المجتمع إلى النظام التعليمي . ومخرجات النظام المتعددة التي تصب ثانية في المجتمع وينشأ عنها في النهاية عدة تأثيرات متنوعة .

ولكي نوضح كيف تؤثر هذه الأشياء بعضها في البعض الآخر . ففرض أن نظاما تعليميا معينا طلب منه أن يعمل على تخريج عدد أكبر من العلماء والفنيين . إذا حدث هذا فإنه سوف يحتاج إلى عدداً كبير من المعلمين المتخصصين في المجالات العلمية والفنية لتحقيق هذه المهمة ، ولكن ما يرضه السوق من هؤلاء قليل للغاية لأن نظام التعليم لم يخرج منهم أصلاً إلا أعداداً قليلة بالنسبة لكثرة الطلب عليهم . ولكي يمسك نظام التعليم على زيادة إنتاجه من هذا النوع من

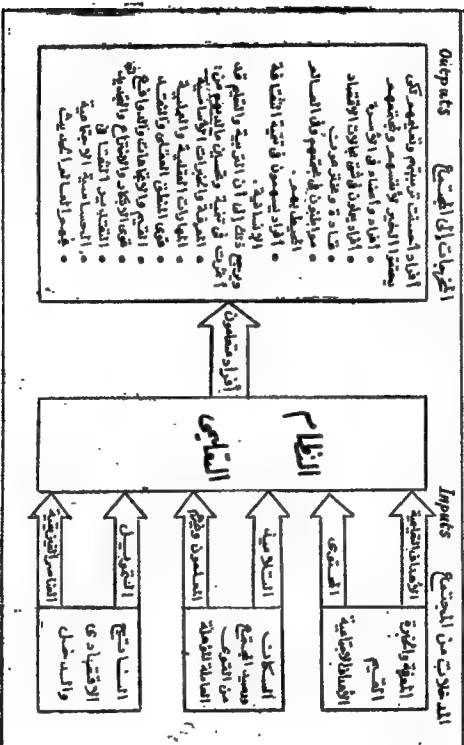
الأفراد فإنه ينبغي أن يسترد من مخرجاته المحدودة عددا كافيا للاشتغال بالتدريس ضمن مدخلاته من المعلمين . كما ينبغي أن تكون المروض التي يقدمها لهم قادرة على مواجهة التنافس على طلبهم في السوق من جهات أخرى . وقد يتطلب ذلك إحداث تعديل له أهميته في بنية النظام وسياسته التي ينتهجها ازاء مرتبات المعلمين .

وتثير الرسوم التوضيحية في شكل (١) ، (٢) أسئلة كثيرة سوف نعرض لها فيما بعد . وهي تشمل بعض الأمور مثل . ما المقصود بالإدارة Management ؟ وما طبيعة التكنولوجيا التعليمية ؟ وما معنى الكفاية ، وما المقصود بالكيف ؟ كما تشمل بعض الشكوك حول مدى الثقة في الاعتماد على المدخلات في النظام التعليمي باعتبارها مؤشرات أو دلالات تشير إلى جودة المخرجات التعليمية . كما تشمل أيضا الحاجة إلى توضيح الفرق بين كل من الأساليب الداخلية والخارجية التي تستخدم في الحكم على مدى جودة وقوة إنتاجية العمل التعليمي في نظام معين ، وكيف يمكن أن يؤدي اختلاف زوايا الرؤية إلى تقديرات وأحكام مختلفة ؟ كما تدور هذه الأسئلة أيضا حول الحاجة إلى التوصل إلى « مؤشرات » أو « دلالات » رئيسية للأداء التعليمي بالنسبة لكل من المدخلات والمخرجات في النظام التعليمي .

ورغم أننا سوف نناقش هذه الأمور كلها في فصول الكتاب التالية ، فإنه قد يكون من المناسب هنا أن نبين بوضوح أكثر طبيعة العلاقة بين الرسمين التوضيحيين في شكل (١) ، (٢) . فالرسم الأول يوضح المدخلات في نظام تعليمي معين ، بينما يوضح الثاني صلاته الخارجية في المجتمع . وهذه العلاقة يمكن أن نبرر عنها باختصار كالآتي :

إذا أدت الظروف الخارجية في مجتمع معين إلى تغيير في المدخلات المتوفرة للنظام — كما في حالة وجود نقص في المعلمين ناتج عن وجود نقص عام في القوى العاملة ووجود بناء للأجور غير مجز — فإن ذلك يمكن أن يؤثر في داخل

شكل رقم ٩: العلاقة بين المجتمع والنظام القبلي القاطن فيه



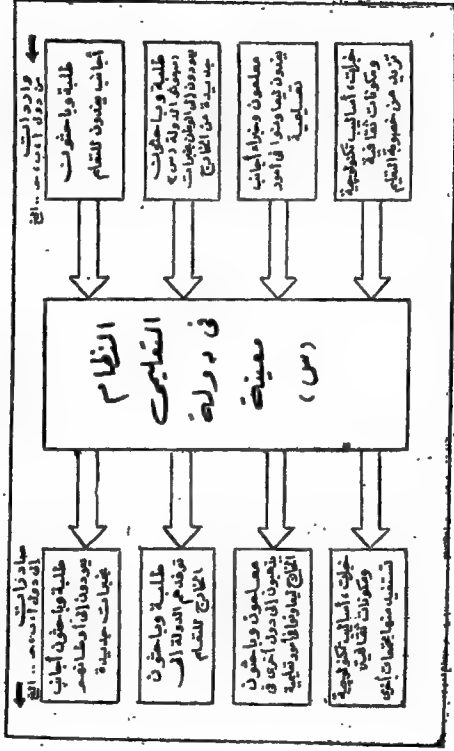
النظام ويؤدي إلى انخفاض في كم وكيف مخرجاته . ومن ناحية أخرى ، فإن الضغط أو القيود في الموارد المتاحة المدخلة يمكن أن يوجد تقيدا معقولا في التكنولوجيا . « التعليمية » وفي استخدام موارد معينة بروعي فيها أن تضادى انخفاض مخرجات التعليم كما وكيفا . وهكذا فإن أسلوب تحليل النظم يوضح أنه لا حاجة لوجود نمط جامد للموارد الداخلية لكي يتمسك به نظام تعليمي معين في مواجهته . للضغوط الواقعة عليه من بيئته الخارجية وإذا ما استطاع النظام أن يستعين بمثل هذا النوع من التحليل ، فإنه سوف يكون في موقف يمكنه من أن يختار لنفسه الاستجابة الصحيحة ، ومثل هذا الاختيار يمكن أن يكون له أثره الهام على كم وكيف مخرجاته ، وعلى كفايته الداخلية ، وقوة إنتاجته الخارجية ..

العلاقة المتبادلة بين النظم التعليمية في العالم

ويضيف شكل (٣) بهذا عاليا إلى التحليل : وهو يفترض أن النظام التعليمي في دولة معينة (س) قد حلل في ضوء ما يتضمنه كل من شكل (١) ؛ وشكل (٢) ولكنه يضيف إلى التحليل مدخلات في نظامها التعليمي تشمل : مكونات معينة ذات صور مختلفة استوردت من عدد من الدول الأجنبية (مملون . أجنب - طلبة أجنب - أدوات وأجهزة تعليمية مصنوعة في الخارج - طرق جديدة في التدريس ظهرت واستخدمت في الخارج) . وبالمثل فهو يضيف أيضا إلى التحليل مخرجات من النظام التعليمي للدولة (س) (مملون - تلاميذ - أفكار جديدة في المناهج ... الخ) . تصدرها إلى الخارج حيث تعمل كمدخلات في نظم تعليمية لدول أخرى ، مكملة بذلك دائرة لتجارة تعليمية عالمية .

ويكفي هذا القدر من الحديث الآن عن تحليل النظم . وتوضح لنا الرسوم التوضيحية السابقة الإطار التحليلي لمحتويات هذا الكتاب وتوازنها ، وسوف يتناول هذا الكتاب في حدود هذا الإطار ويتفصيل أكبر مختلف العناصر والملاقات التي سبق ذكرها في إيجاز .

شكل ٣٠ العلاقة بين النظام التعليمي في العالم



ونبقى أن نصيف إلى ما سبق بعض التحذيرات بشأن ما عرض من مادة
في هذا الكتاب فنحن لا نتأخر ولا نزهو عالياً بما يتضمنه من مادة ،
بل ولا يمكننا أن نضل ذلك لأننا على علم يقين بمدى قلة الحقائق والأدوات
الموفرة لدراسة ومقارنة النظم التعليمية . ونظرا لأسباب كثيرة ومتنوعة يعرفها
جيدا خبراء الاختصاص التربوي والتعليمي فإنه ينبغي أن ندقق جيدا في تناولنا
للاحصائيات والبيانات الرسمية المتعلقة بأموال أعداد التلاميذ المقيدين في
المدارس ومقاعد التعليم المختلفة ، ومعدلات الرسوب والتسرب Dropouts
وأنماط الميزانية واتجاهات الصرف على التعليم ، وتكلفة التعليم بالنسبة
للتلميذ الواحد وغيرها ، وعلى وجه الأخص في حالات الدول النامية .
وهذا التقص في البيانات ليس خطأ شخص بعينه ، وإنما هي عموما طبيعة
الأوضاع الموجودة والحق أنه قد خطر ببالنا أكثر من مرة ونحن نجرى هذه
الدراسة مما يمكن أن يحدث للنظم المالية العالمية لو أنها اضطرت أن توجه قراراتها
على أساس من الحقائق الماثلة لتلك التي تعيش بها النظم التعليمية . فلا شك أنها
سوف تتعرض لأخطار وأزمات سرعان ما تمتد لتشمل كل دول العالم .
ويتكون أساس المادة العلمية التي استخدمت في هذا الكتاب من أجزاء
صغيرة من بيانات حديثة متداولة . ومن خبرات بعض العاملين في مجال التربية
والتعليم وملاحظاتهم الشخصية . وهناك مصادر أخرى حاولنا الاستفادة من
إمكاناتها في هذا المجال . غير أننا اعتمدنا إلى درجة كبيرة على البيانات
الوفيرة الصادرة عن منظمة اليونسكو وعلى نتائج البحوث الميدانية التي قام بها
المعهد الدولي لتخطيط التعليم .

هذا وإن مجموعة التعميمات المكونة من مصادر كثيرة ومتنوعة يمكن أن
يوجه إليها النقد من ناحيتين : أولها أنه بمرور الأحوال يتكشف لنا ما نجبه

الأيام الحاضرة ، وعلى ذلك فإن التعميمات التي نسلم الآن بصحتها قد يثبت خلطوها وبعدها عن الحقيقة فيما بعد ، وثانيهما أنه لا يمكن لأى تعميم أن يشمل جميع النواحي الشاذة لحالات فردية . ومع ذلك فعلينا أن نختار بين أحد أمرين أولهما : هل من الأفضل أن نترك جانباً كل المحاولات التي تبذل من أجل استخدام أسلوب لتحليل يستند إلى الفكر والعقل في تحليلنا للتعليم وأن نجعل مستقبله بين يدي الصدفة لحسب ؟

وثانيهما : هل من الأفضل أن نتحرك إلى المستقبل ونحن مزودون بخريطة ملؤها الفكر والعقل لتهدينا معالم الطريق الصحيح ؟ . أننا نختار ولا شك الأمر الثاني .

وكذلك فإن علينا أن نختار بين أحد أمرين آخرين أولهما : أنه نظراً لأن المادة التي يعرضها هذا الكتاب لا تنقل إلى القارئ صورة مزهرة ومشرفة عن مستقبل التعليم في العالم ، فقد يساء فهمه على أنه صرخة يأس ودعوة استسلام أمام خطر على وشك أن يحدث . وقد قبل هذا الفهم الخاطئ . ونختار هذا الأمر وذلك إذا ما قابلناه بالأمر الثاني الذي يتطلب منا أن نفسد أمانة الكلمة وصحتها ، لكي نؤكد القول بأن أمور التعليم تسير على خير ما يرام في جميع أنحاء العالم وذلك على عكس ما تؤكده الحقيقة ويظهره الواقع .

وربم ما يعرضه الكتاب من بيانات غير سارة عن حالة التعليم في العالم ، فإننا نضع أنفسنا بين صفوف المتفائلين . ولنا في ذلك منساقين وراه انفعالاتنا وعواطفنا ، وإنما فضل ذلك على أساس من الإيمان بدور العقل وأهميته في مواجهة هذا الخطر . فنحن نعتقد اعتقاداً راسخاً أن أزمة التعليم في العالم يمكن التغلب عليها بشرط أن يتصدى المسؤولون عنه بإخلاص وبأسلوب منظم لأخطائه

وأن يشخصوا مشكلاته ، وأن يخططوا لمستقبله في ضوء ما تكشف عنه عمليات التشخيص والتحليل والنقد الذاتي من أخطاء وعيوب .

وأنهم إذا ما فعلوا ذلك ، وعلى الأخص إذا ما تكاثفت الدول بعضها مع البعض الآخر في هذا المجال فسوف يؤدي مثل هذا الجهد إلى توليد الطاقات القومية وقوة الإرادة التي نحتاج إليها في معالجة الحقائق والنتائج بشأن حالة التربية والتعليم في عالمنا المعاصر التي سوف تكشف عنها الفصول التالية في هذا الكتاب .

الفصل الثاني

المدخلات في نظم التعليم

أولاً : التلاميذ

الزيادة في الطلب الاجتماعي للتعليم :

نبدأ بالتلاميذ لأنهم يكونون المدخلات الرئيسية في أى نظام تعليمي ، ولأن تقنياتهم هي هدفه الرئيسي ، وتؤثر أفعالهم في العملية التعليمية إلى درجة كبيرة .
مختللاً عن أنهم في النهاية يكونون المخرجات الرئيسية للنظام التعليمي .

ونحن نتوقع عندما يذهب التلاميذ إلى المدرسة أن يحصلوا على خبرات تعليمية تحدث في حياتهم تغيرات مرغوب فيها . وبطبيعة الحال فإن التلاميذ تتأثر فيهم عوامل مربية أخرى كالأسرة والأصدقاء وغير ذلك من القوى المؤثرة في البيئة والتي تؤثر كل منها بطريقة مميزة . ومع هذا فنحن نتوقع من المدرسة أن تزود تلاميذها بأشياء لا يستطيعون الحصول عليها في مكان آخر . ومن بين هذه الأشياء أن تزود تلاميذها بالوسائل التي تمكنهم من تحقيق حياة أفضل ، ومن التمتع بانئاحية الإنسانية للبرية كفاية في حد ذاتها . وكل هذا يتضمنه ما يمكن أن نسميه بالبعد الاستلاكي للتعليم . كذلك فإننا نتوقع من المدرسة أن تزود تلاميذها بالوسائل التي تجعل منهم مواطنين أفضل وتمكنهم من الحصول على وظائف وأعمال أفضل ، وأن يسهموا بدرجة أكبر في تحقيق الخير والرفاهية لمجتمعهم . وهذا يتضمنه ما يمكن أن نسميه بالبعد الاستجاري للتعليم .

ويمعكس عدد التلاميذ الذين يحاولون دخول المدارس ، أو الذين يحاولون

البقاء فيها والاستمرار في التعليم حتى مراحلها العليا ، الطلب الاجتماعي على التعليم في المجتمع . ويختلف هذا عن متطلبات المجتمع واحتياجاته من القوى العاملة في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهذان قد يؤثر أحدهما في الآخر . ومع ذلك فإن لكل منهما سلوكه المستقل . أن الطلب الاجتماعي على التعليم لأسباب سوف نوضحها في حديثنا ينمو بطريقة أسرع من نمو الطلب على القوى العاملة ويؤدي هذا في بعض الأحيان إلى عطالة المعلمين .

وسوف ننظر أولا فيما يلي إلى التلاميذ باعتبارهم مدخلات في النظام التعليمي ، ونرجى النظر إليهم كخرجات للنظام إلى فصول تالية . ونبدأ بتوجيه الأسئلة التالية : ما هي القوى التي أدت حديثا إلى نمو الطلب الاجتماعي على التعليم بهذه الصورة المتفجرة ؟ وهل تستطيع نظم التعليم أن تلبى وتحقق هذا الطلب المتزايد على التعليم ؟ وإذا كانت الإجابة بالنفي فكيف تواجه هذه النظم المفجعة الناتجة بين العرض والطلب ؟ وإذا ما نظرنا إلى المستقبل ، فما الأشياء المعقولة التي يمكن أن تتوقع حدوثها بالنسبة لاتجاه الطلب الاجتماعي على التعليم ، وما أسباب ذلك ؟

هناك ثلاثة أسباب رئيسية تفسر الزيادة السريعة للطلب الاجتماعي على التعليم منذ أواخر الحرب العالمية الثانية . وأول هذه الأسباب هو الطموح التعليمي المتزايد لكل من الآباء والأبناء . والسبب الثاني هو ما تؤكده حديثا السياسة العامة للدول في كل مكان قريبا من أن التنمية التعليمية شرط أولى هام للتنمية الاجتماعية القومية الشاملة . ويوازي هذا حتمية تأكيد ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية مما يؤدي بطبيعة الحال إلى زيادة نسب المتبولين من كل فئة من فئات السن في مختلف مراحل التعليم وزيادة الفرص أمامهم لسنوات أكثر من التعليم . وأما السبب الثالث فهو الانفجار السكاني الذي أدى إلى مضاعفة الطلب الاجتماعي على التعليم .

الزيادة في معدلات القيد والقبول بالمدارس :

وقد أدى التفاعل بين هذه القوى الثلاث منذ عام ١٩٥٠ إلى زيادة هائلة في عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالمدارس والمعاهد والكلديات ، ويوضح هذه الظاهرة بيا نيا شكل (٤) فقد زاد عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الابتدائي في جميع أنحاء العالم بنسبة أكبر من ٥٠٪ وزاد عدد الطلاب في التعليم الثانوي والتعليم العالي بنسبة تزيد عن ١٠٠٪ ولما كانت الدول النامية قد بدأت نموها التعليمي من قاعدة أصغر نسبيا ، فإن النسب المئوية للزيادة فيها وعلى الأخص في مرحلة التعليم الابتدائي تزيد كثيرا عن النسب المقابلة لها في الدول المتقدمة . ومع ذلك فإن هذه الدول المتقدمة قد حققت زيادة أكبر نسبيا في التعليم الثانوي والعالي ^(١) .

وتوضح لنا الأشكال البيانية لزيادة القيد شكل (٤) أن عدد التلاميذ والطلاب في العالم والذين يحصلون الآن على تعليم مدرسي في جميع مراحل التعليم وفي أنواعه المختلفة قد زاد إلى ضعف ما كان عليه منذ جيل مضى . وتوضح لنا هذه الاحصائيات والأشكال الجانب المضى من الصورة ، بينما لا تفحص شيئا عن جانبها المظلم . فهي لا تظهر الفائدة الاجتماعية الهائلة والمأساة الإنسانية التي تتمثل في المعدلات العالية الرسوب والتسرب في التعليم . كما أنها تخفي الأعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يعيشون سنوات في الدراسة فيزيدون من تكلفة التعليم . وأهم من هذا أنها لا توضح شيئا عن طبيعة التعليم القدي يحصل عليه التلاميذ ونوعيته ونفعه أو قيمته الوظيفية .

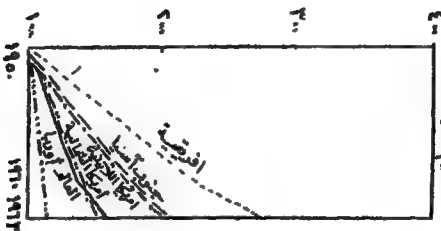
وسوف نتناول بحث كل هذه الأمور في تفصيل أكبر في أجزاء أخرى من

(١) انظر الملحق رقم (١) .

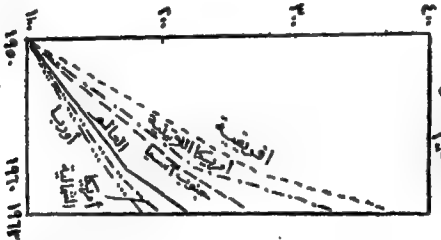
شكل "ع"

الزيادة الكبيرة في الفتيان وعلى الأخص في الدول النامية

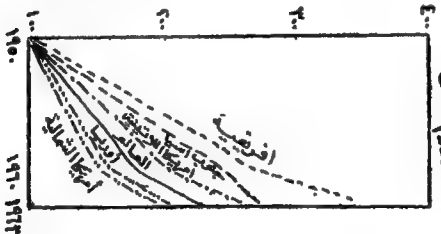
التعليم الابتدائي



التعليم الثانوي



التعليم العالي



المصدر : انظر الملحق رقم (١)

الكتاب وما ينبغي أن نلاحظه هنا هو زيادة الطلب على التعليم متمثلاً في أمرين .
الارتفاع المتزايد في التيد بالمدارس يعكس الأثر المركب لزيادة كلية في العدد
المطلق لتلاميذ كل فئة من فئات السن ، وكذلك زيادة في النسبة المئوية لتلاميذ
كل فئة من فئات السن القبولين في كل مرحلة تعليمية .

والحق أننا إذا ألقينا نظرة إلى الماضي فسوف نرى أن معظم الدول تظهر
زيادة بطيئة في معدلات القبول في كل مرحلة تعليمية ، غير أن هذه المعدلات
قد ارتفعت بسرعة فائقة في السنوات الأخيرة ، وأحد الأسباب الرئيسية لذلك
هو أن الطلب الاجتماعي على التعليم الذي يؤدي إلى زيادة احتياجات المجتمع وطلبه على
التعليم . وخلال هذا التفاعل يخلق الطلب الاجتماعي دينامياته القاتية . فالأعداد
الكبيرة من التلاميذ التي بدأت تحصل فجأة على فرص في التعليم سوف تستمر
في طلب المزيد منه . إذا أخذنا مثلاً لذلك حالة طفل من دولة أفريقية نامية ،
أبواه أسيان ولكن أتيحت للطفل فرصة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وتعلم
القراءة والكتابة والحساب . فإننا نجد هذا الطفل يريد بعد أن ينتهي من
دراسته الابتدائية ، أن يلتحق بالمدرسة الثانوية وبعد أن ينتهي من دراسته في
المرحلة الثانوية يريد إذا ما مكنته الظروف أن يلتحق بالجامعة . وحتى إذا
ما انتهى به طريق التعليم عند نهاية المرحلة الابتدائية ، فإنه سوف يصر على
أن يكون حظ أولاده ونصيبيهم من التعليم أفضل منه . وهكذا يكون الطلب
الاجتماعي على التعليم مقداً وقاسياً للغاية ولا يأخذ في الاعتبار ما يحتمل أن يحدث
بالنسبة للاقتصاد والموارد المتوفرة للتعليم . وليست هذه الظاهرة خاصة بالدول
النامية فحسب ، فقد ظهرت أيضاً بوضوح في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية
في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية بالنسبة للتعليم في المرحلة الثانوية ، وكذلك
وعلى وجه أخص بالنسبة للتعليم العالي .

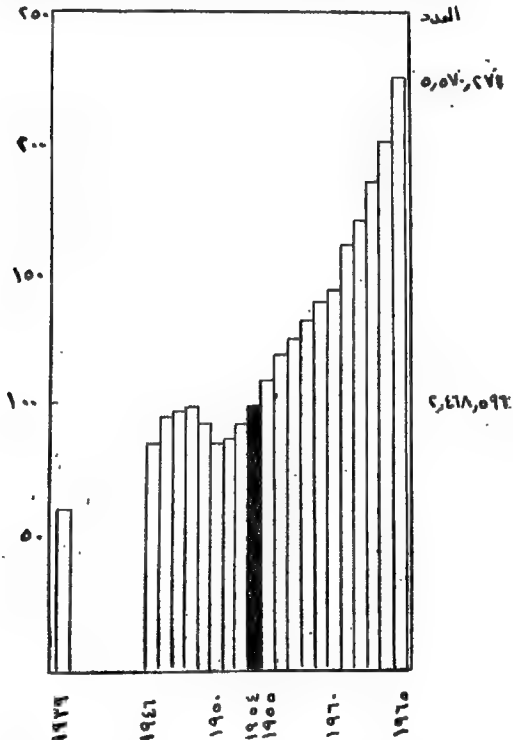
ويؤدى هذا بنا إلى السؤال الآتى : ما هى مضامين فكرة أن التعليم ذاته يولد زيادة الطلب عليه فى المستقبل ؟

يمكن أن نجد فى تاريخ التعليم فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى إشارة إلى ما سوف تواجهه بلدان صناعية أخرى ، فى الولايات المتحدة الأمريكية ازداد عدد السكان مرتين ونصف المرة فى الفترة من ١٩٠٠ إلى وقتنا الحالى (١٩٦٨) . وهذه الزيادة وحدها كفيلة بأن تساعد على وجود زيادة هائلة فى عدد التلاميذ والطلاب المقيدى بالتعليم حتى ولو ظلت معدلات ونسب القبول ثابتة . ولكن الطلب الشعبى على التعليم ، إن لم يكن هناك أشياء أخرى ، سوف لا يترك هذه المعدلات ثابتة ، فإن نسبة التلاميذ الذين يحصلون على تعليم ثانوى قد قفزت من ١٢٪ فى عام ١٩٠٠ إلى ما يزيد على ٩٠٪ من الأفراد فى فئة السن المقابلة للتعليم الثانوى ، فى عام ١٩٦٧ ، بينما ارتفعت النسبة خلال نفس المدة بالنسبة للتعليم العالى من ٤٪ إلى ٤٤٪ من أفراد فئة السن المقابلة للتعليم العالى ، ويوضح شكل (٥) أثر الزيادة فى نسب القبول وكذلك أثر الزيادة الضخمة فى المواليد فى فترة ما بعد الحرب على القيد بالكليات والجامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية . إن عدد التلاميذ والطلاب المقيدى فى جميع معاهد التعليم فيها يزيد الآن على ٥٧ مليوناً ، وهو عدد يزيد على ربع التعداد الكلى للسكان . وهذا يجعل منها مجتمعاً « تعليمياً » . يكون فيه التعليم من أكبر الصناعات ^(١) .

وفى عام ١٩٦٧ أشاد الاتحاد السوفيتى وهو يحتفل بلق كرى الخمسين لثورة

شكل " ٥ "

أثر الزيادة الكبيرة في المواليد (في فترة بعد الحرب) وارتفاع نسبة
القبول بالتعليم على القيد بكلية وجامعات الولايات المتحدة الأمريكية



١٠٠ = ١٩٥٤

Source: U.S. Department of Health, Education and Welfare,
Digest of Educational Statistics, Washington, D.C., Office of Educa-
tion, 1965 and 1966.

أكتوبر بإنجازات الثورة في المجال التعليمي. وقد بدأ التعليم في الاتحاد السوفيتي في عام ١٩١٤ بنظام تعليمي ينمو رأسيًا ولكنه كان ضعيفًا ، وفي عام ١٩٦٦ ارتفع عدد تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية لسكل ١٠.٠٠٠ من السكان إلى أكثر من ثلاثة أضعاف ما كان عليه في عام ١٩١٤ ، بينما تضاعف عدد الطلبة في التعليم العالي بالنسبة لنفس العدد من السكان إلى أكثر من ٣١ مرة ، وقد صاحب كل ذلك ارتفاع كثير في السكان ^(١) .

وأما بالنسبة لدول أوروبا الغربية ، فقد بدأت تتحرك ببطء في نفس هذا الاتجاه منذ الحرب العالمية الثانية ، ورغم أن الأرقام الموضحة في جدول (١) أمام كل دولة لا تصلح تمامًا للمقارنة إلا أنها من ناحية أخرى توضح زيادة وارتفاعًا هامًا في معدلات ونسب القبول في مراحل التعليم بالنسبة لفئات السن المقابلة لهذه المراحل .

ونظرًا للعلاقة الحيوية بين التعليم والنمو الاقتصادي فيجدر بنا في هذا الصدد أن نوضح نقطة ذات جانبين : فمن جانبها الأول نجد أن الدول الصناعية في أوروبا قد حققت الكثير من نموها الاقتصادي الحالي بواسطة معدلات منخفضة للقبول في مراحل التعليم فوق المستوى الابتدائي ، وأخذت وقتًا طويلاً للوصول إلى ما هي عليه الآن اقتصاديًا ، ومن الجانب الآخر فإن هناك من الأسباب ما يجعلنا نعتقد أن معدلات القبول العالية في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد

K. Nozhko, et al., Educational Planning in the USSR, (١) including a report by an IIEP mission to the USSR, headed by R. Boignant (Paris, Unesco/IIEP, 1968).

انظر أيضا الملحق رقم (٣).

جدول (١)
نمو معدلات القبول بالمدارس في أوروبا الغربية

النسبة المئوية للقبول ١٩٦٣	١٩٥٠	مرحلة التعليم
		التعليم الثانوي
٤٧	٣٥	اليونان
٥٠	٣٤	أيرلنده
٦٣	٢٩	إيطاليا
* ١١١	٦٢	هولنده
٣٩	١١	البرتغال
٣١	١٧	أسبانيا
(لعام ١٩٦٥) ٣٦,٧	٢٢	النمسا (١٥-١٩ سنة)
(لعام ١٩٦٥) ٤٤	٢٥	السويد (١٦-١٨ سنة)
		التعليم العالي
(لعام ١٩٦٥) ٥,٦	١,٩	النمسا (٢٠-٢٤ سنة)
(لعام ١٩٦٥) ١,٧	٥,٨	(٢٥-٢٦ سنة)
(لعام ١٩٦٤) ١٣,٨	٥,٠	فرنسا (السنة الأولى فقط من التعليم)
(لعام ١٩٥٧) ٥,٨	٤,٢	ألمانيا الغربية (د د د د د)
(لعام ١٩٦٥) ٢١	١٠	السويد (١٩-٢٤ سنة)

تشمل تلاميذ أصغر أو أكبر من فئة السن للأفراد التي حسبت الأهمية على أساسها .

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966).

R. Poignant, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun (Paris, Institut pédagogique national, 1965), OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968) ; OECD, Educational Policy and Planning, Sweden (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967).

المسوقين واليابان في مراحل مبكرة نسبياً من نموهم قد أعطت إسهامات وفوائد جوهرية في مجال تكوين مستوياتهم الحاضرة المرتفعة في التقدم الاقتصادي والتكنولوجي^(١) وفي مناقشة قريبة العهد حول أسباب الفجوة التكنولوجية والفجوة الإدارية بين أوروبا الغربية والولايات المتحدة نددت المناقشة بالتأخر والقصور في التعليم الأوربي كأحد الأسباب الأساسية لوجود هذه الفجوة بينهما^(٢).

وأما بالنسبة للدول النامية في آسيا وأفريقية وأمريكا اللاتينية فقد بدأت هذه الدول منذ وقت قريب تتبع بشدة الطرق التعليمية التي تسلكها الدول المتقدمة ومدفوعة في ذلك بدوافع النمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية . وأصبحت زيادة معدلات القبول في مقدمة أولوياتها التعليمية ، ويوضح جدول (٢) نتائج جهودهم التعليمية منذ عام ١٩٥٠ ، وينبغي أن ننظر إلى هذه الأرقام الموضحة في الجدول ، على أنها دلالات أو علامات لهذه الجهود فحسب ، وذلك لأن الأرقام الرسمية للقبول في الدول النامية يبدو أنها مبالغ فيها ،

See, for example, E. F. Denison, "Measuring the Contribution (١) of Education (and the Residual) to Economic Growth" in *The Residual Factor and Economic Growth* (Paris : OECD, 1964) ; T. H. Schultz, *Education and Economic Growth* (Chicago : University of Chicago Press, 1961) ; Th. W. Schultz, *The Economic Value of Education* (New York and London : Columbia University Press, 1964) ; S. Strumilin, "The Economics of Education in the USSR" in *International Social Science Journal*, Paris, Unesco, XIV, No. 4 (1962).

See, for example, J.-J. Servan-Schreiber, *Le Défi américain* (٢) (Paris : Denoël, 1967) ; and OECD, *The Over-all Level and Structure of Research and Development Efforts in OECD Member Countries* (Paris : OECD, 1967).

جدول (٢)
ارتفاع نسبة القيد بالتعليم في عينة من الدول النامية

التعليم الثانوي (% من ١٥ - ١٩ سنة)				التعليم الابتدائي (% من ٥ - ١٤ سنة)				الدولة
١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠	أفريقية
٨	٥	٢	٧	٧٩	٥٧	٣٧	٢٥	الكرون
٠.٥٨	٠.٣٥	٠.٢٢	٠.١٣	٧	٤	٢	١	النيجر
٦	٥	٢	١	٢١	٣٥	٢٧	١٦	ليبيريا
٢٠	١٥	١١	٩	٥٧	٤٤	٢٦	١٨	تونس
								آسيا
٣	١	٠.٣٧	٠.٥	٩	٥	٤	٣	• أفغانستان
١٠	٩	٧	٣	٤٥	٤٢	٣٩	٢٩	• أندونيسيا
٣٨	٣٢	٢٦	٢٠	٦٩	٦٠	٥٤	٥٣	• كوريا
٢٢	١٦	١٥	١٥	٢٥	٢٥	١٩	١٦	• باكستان
								أمريكا اللاتينية
٣٧	٣٢	٢٨	٢١	٦٨	٦٩	٧١	٦٦	• الأرجنتين
١٩	١٥	١٢	٩	٤٩	٣٨	٣٤	٢٤	• بوليفيا
٢٥	١٨	١٢	١٠	٥٠	٤٥	٣٣	٢٨	• البرازيل
٣٤	٢٧	١١	٦	٧٢	٧٠	٤٤	٤٠	• فنزويلا

Source: Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966), pp. 117-137.

• التعليم العام مقدر
•• لا تشمل إيران القروية

ويمكن أن يقرر الآن في وضوح مضمون ما سبق : تعتبر العلاقة المتعارضة بين الطلب الاجتماعي على التعليم وقدرة النظام التعليمي على تحقيقه مؤشراً رئيسياً في تشخيص أى نظام تعليمي . ولا يحتاج القادة السياسيون من جانبهم إلى بيانات وإحصائيات لقياس الفجوة المتزايدة الاتساع في هذه العلاقة ، فهم يدركونها بديهيًا من خلال صيحات الاحتجاج المتصاعدة التي يواجهونها كل يوم .

الفجوة بين الطلب على التعليم وقدرة النظم التعليمية :

وإذا ما استخدمنا هذا المؤشر السابق في فحص صورة التعليم في العالم فسوف تبدو لنا الصورة كما يلي : على الرغم من الزيادة الهائلة والارتفاع الملحوظ في عدد المقيدين بالمدارس منذ عام ١٩٥٠ ، فإن هذا الارتفاع لا يتماشى مع زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الذي يتزايد بخطوات أسرع ، وتبدو الفجوة بين الرغبة في الحصول على التعليم وبين القبول في المدارس كبيرة فثائية في الدول النامية إذ تصل فيها معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية لمن هم في سن التعليم الابتدائي إلى أقل من ٥٠ ٪ في أكثر الأحيان ، وتوسع الفجوة أكثر من ذلك في التعليم الثانوي والعالي ، ويرجع ذلك جزئياً إلى الأولوية التي سبق أن أعطتها هذه الدول للتعليم الابتدائي ، وهذه الأولوية أدت فضلاً إلى حركة ديناميكية خالصة وأصبح التعليم محركاً لزيادة الطلب عليه .

وهكذا تواجه الدول النامية مشكلة خطيرة تقع في صميم أزماتها التعليمية . ومن الحقائق المشجعة أن شعوب هذه الدول تطلب التعليم في حماس غير أن من الحائق المزعجة التي تقابلها عدم تحقيق الطلب الشعبي على التعليم وما قد يترتب عليه من نتائج اجتماعية وسياسية خطيرة . كيف يمكن إذن لهذه الدول أن تصل الفجوة الكبيرة والمتزايدة في الاتساع بين طموح شعوبها المتفتحة لتزيد

من التعلم وبين الإمكانيات المحدودة لنظمها التعليمية لكي تحقق هذا الطموح ؟

ويواجه عدد كبير من الدول المتقدمة نفس المشكلة بدرجة أقل شدة ولكنها ملحوظة ، وقد عبر عن هذه المشكلة بوضوح وزير التربية والتعليم الفرنسي « كريتيان فوشيه » في اجتماع له مع قادة من أساتذة العلوم في مدينة « كان » عام ١٩٦٦ ، وانتقد بشدة أحوال التعليم الفرنسي فقال :

« لم يسبق لأى وزير فرنسي للتربية والتعليم ، ولم يسبق لأى جامعة فرنسية أن واجهت مشكلات عديدة مثل ما أواجه وتواجهونه . إن الارتفاع الكبير في عدد السكان لم يحدث حتى عام ١٩٢٠ ، وحتى هذا الوقت لم يكن هناك طلب اجتماعي حقيق على التعليم ؛ ولم توجد ثورة علمية وعلى العكس من ذلك حدث قفجر في كل القطاعات خلال العشرين عاماً الماضية ^(١) .

وقد واجهت دول صناعية أخرى حقيقة هذه المشكلة المعضلة بطرق مختلفة . فمثلاً ، اضطرت الجامعات البريطانية في سنوات قريبة العهد أن ترفض قبول أكثر من ربع المتقدمين للالتحاق فيها ممن يتوفر فيهم شروط الالتحاق وذلك لعدم وجود أماكن كافية لهم ، وكذلك رفضت المدارس الثانوية والفنية التجارية في النمسا قبول عدد من المتقدمين الذين تتوفر فيهم شروط القبول . تراوح نسبته من ٢٧ ٪ إلى ٢٣,٢ ٪ وذلك في الفترة من ١٩٥٥ إلى ١٩٦٥ ^(٢) وفي ألمانيا الغربية تقدم للالتحاق بكليات الطب في الفصل الدراسي الشتوي لعام ١٩٦٧/٦٦ ، ٦٥٠٠ طالب ممن يستوفون شروط القبول ، وكانت الأماكن المتوفرة فيها ٢٨٠٠ فقط وفي استراليا رفضت جامعات ولاية فيكتوريا

عام ١٩٦٦ قبول حوالى ربع المتقدمين إليها^(١) والأمانة على ذلك كثيرة في بلدان أخرى متقدمة .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : هل هناك ما يشير إلى أن هذا المد الهائل فى السوق التعليمى سوف يهبط فى السنوات القادمة ؟ تأتى الإجابة عن هذا السؤال بالنفى ، بل وعلى العكس من ذلك تدل المؤشرات على أن القوى الدافعة لزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم فى السنوات الأخيرة لن تستمر . بل وسوف تزايد سرعتها . وأكثر من ذلك ، فإن المؤشرات تبين أن شدة الضغوط على التعليم التى تغذيها وتحركها قوى العالوج الإنسانى سوف تواجه فى الدول النامية قفزة كمية هائلة نظراً لمعدل الزيادة غير المادى فى تعداد أفرادها فى سن التعليم .

معدلات النمو غير المتوازنة تعوق التنمية القومية :

وتستلزم هذه النقطة الأخيرة أن نفحصها فى موضوعية ودون انفعال ، فكثير من الدول النامية تظهر حساسية واضحة ومفهومة لكل تعقيب أو تفسير لنموها السكانى غير الطبيعى . وهم لا يرجعون بمثل هذا العمل ويعتبرونه تدخلًا خارجيًا متجرفاً فى أكثر النواحي الخصوصية لحياتهم المائتية . ولذلك فإنه من المهم أن نحدد بدقة الحقيقة فى هذه المسألة ، فليست المسألة هى ما إذا كانت

(١) Committee on Higher Education, Higher Education : The Demand for Places in Higher Education, Appendix One to the Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961-63 (London : HMSO, 1964), Pt. IV, p. 120 ; Commonwealth of Australia, Third Report of the Australian Universities Commission, Australian Universities 1964-69 (Canberra : Commonwealth Government Printer, 1966).

هذه الدول تستطيع في النهاية أن تحقق زيادة كبيرة في السكان . والتعليم الأفضل ، والتغذية الأفضل لسكانها مما يتوفر لديها الآن ، إن الكثير من هذه الدول لديها الموارد الطبيعية الأساسية التي تكفل العيش لأعداد أكبر من السكان إذا ما أعطيت الوقت الكافي لتنمية هذه الموارد . إن المسألة إذن تتضمن عامل الوقت والمعدلات النسبية للنمو ، وهي جزء من مشكلة أكبر وهي النمو غير المتوازن الذي يؤثر في عملية التنمية القومية الشاملة ، كما نوضحها بالفروض الآتية :

إذا زاد السكان بسرعة أكبر من زيادة إنتاج الطعام فسوف ينقص عامما بعد عام متوسط ما يتوفر لكل فرد من طعام .

إذا نما النظام التعليمي بسرعة أكبر من نمو الإنتاج القومي الكلي واستمر ذلك بعض الوقت ، فسوف يضطر النظام عاجلا أو آجلا إلى أن يعطي من نموه حتى يلحق به الاقتصاد .

إذا أعطى النظام التعليمي أعدادا من المتخرجين فيه بسرعة أكبر من قدرة الاقتصاد على توفير وظائف وأعمال لهم ، فسوف تزداد البطالة بين المتعلمين .

إذا زاد عدد الأطفال بسرعة أكبر من قدرة النظام التعليمي على استيعابهم وتوفير تعليم جيد لهم فسوف يؤدي ذلك إلى أحد أمرين ، أولهما انخفاض معدلات القبول بمراحل التعليم عن الحد المرغوب فيه . وثانيهما ازدحام المدارس والفصول بالتلاميذ وضعف وانخفاض في مستوى التعليم .

وإذا ما وصلت كل هذه المعدلات الحرجة للنمو الاقتصادي والزراعي والسكاني والتعليمي إلى درجة خطيرة من فقدان التوازن . فإن التنمية القومية بأكملها سوف تكون في مأزق واضطراب ليس فقط من الناحية الاقتصادية بل ومن الناحيتين الاجتماعية والسياسية كذلك .

وسوف نمود مرة أخرى إلى هذه النقطة عندما نبحث موضوع المداخلات المالية في النظام التعليمي ، وموضوع ملائمة مخرجات النظام لحاجات القوى العاملة. أما هنا فسوف نستمر في بحث الفرض الرئيسى في موضوع النمو السكانى بالنسبة للمحاضر والمستقبل ، فبالنسبة للمحاضر فإن زيادة أفراد السكان ممن هم فى سن المدرسة فى كثير من الدول النامية قد فاقت بوضوح كل ما يمكن أن تستوعبه نظمها التعليمية بينما تستمر فى أداء عملها التعليمى على صورة مقبولة . وأما بالنسبة للمستقبل ، فهناك بعض الحقائق الهامة التى تكن فى البيانات الاحصائية الاجالية للنمو السكانى ، وهى تشير إلى حالة عدم توازن خطيرة للغاية بين الطلبات المتوقعة من نظم التعليم وقدرة هذه النظم على مواجهتها .

وتوضح بعض هذه الحقائق أنه فى كثير من الدول النامية يزداد نمو السكان فى الفئات العمرية لصغار السن والشباب على نحو أسرع من نمو السكان ككل . ويرجع ذلك إلى تحسين الإجراءات والتدابير الصحية التى أدت إلى انخفاض أ كهر فى معدلات الوفيات بين الأطفال إذا ما قورنت بمعدلاتها بين الكبار . وفى أمريكا الوسطى على سبيل المثال ، تقدر معدلات الزيادة فى السكان ككل فى السنوات الحديثة بمقدار ٣٢٥٪ بينما زاد أفراد السكان ممن هم فى سن التعليم بالمدرسة بمعدل ٣٧٥٪ ويوضح شكل (٦) ^(١) صورة يانية للنمو السريع للأفراد فى سن التعليم فى الدول النامية كما يوضح الجدول الملحق بالشكل . زيادة معدلات نمو الأفراد فى فئة السن (٥ - ١٤) سنة على معدلات نمو السكان ككل . وحينما يحدث عدم التناسب هذا فإن الأرقام الدالة على نمو السكان ككل سوف تقل إلى درجة خطيرة حقيقة نمو الأفراد فى سن المدرسة الذين سوف يطرقون أبواب التعليم فى مختلف مراحله .

(١) انظر أيضا الملحق رقم (٥)

جدول تابع شكل (٦)
زيادة معدلات نمو السكان في فئة السن (٥ - ١٤) عن معدلات
نمو السكان ككل

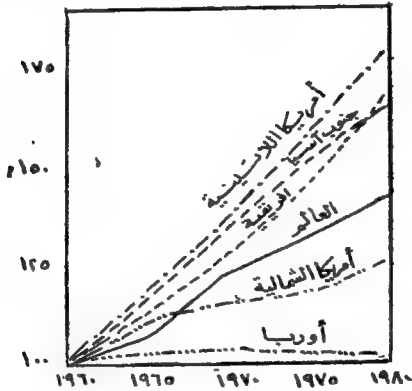
المنطقة	السكان	١٩٥٠	١٩٧٠	معدل النمو السنوي
أفريقية				
شمال أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة)	١٧١٧٤	٢٢٦٥٦	٢,٧٥
	السكان ككل	٦٥٩٥٥	٨٦٧١٢	٢,٧٥
غرب أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة)	٢٣٤٧٨	٣١١١٧	٢,٨٥
	السكان ككل	٨٥٩٧٣	١١٢٨٦٢	٢,٧٥
• شرق أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة)	١٨٩٢٧	٢٢٤٢٠	١,٧٥
	السكان ككل	٧٥٠٣٢	٩٠٣٩٧	١,٩٠
جنوب آسيا				
جنوب شرق	فئة السن (٥ - ١٤ سنة)	٥٢٠٢٤	٧٤٢١٨	٣,٧٠
	السكان ككل	٢١٨٨٦٦	٢٨٢٠٣٢	٢,٦٠
جنوب وسط	فئة السن (٥ - ١٤ سنة)	١٣٨٩٣٨	١٨٤٠٥٧	٢,٨٥
	السكان ككل	٥٧٩٩٠٦	٧٣٠٣٣٤	٢,٣٠
أمريكا اللاتينية				
أمريكا الوسطى	فئة السن (٥ - ١٤ سنة)	١٢٥٥٣	١٨٠١١	٣,٧٥
	السكان ككل	٤٦٨١١	٦٤٥٩٥	٣,٢٥
أمريكا الجنوبية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة)	٢٩٠٦٨	١٠٥٤٦	٣,٤٠
الاستوائية	السكان ككل	١١٢٤٧٩	١٥٢٨٩٦	٣,١٥

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966).

* الحالة الوحيدة التي تخالف القاعدة ، ويحتمل أن تكون نتيجة بيانات سكانية مشكوك في صحتها .

شكل " ٦ "

النمو السريع للسكان في فئات سن التعليم
في الدول النامية والدول الصناعية



١٠٠ = ١٩٦٠

المصدر : النظر الملحق رقم (٥)

وتدلنا مجموعة أخرى من الحقائق على أن هذا النمو السريع القى طراً على فئة السكان في سن التعليم في الدول النامية سوف تزايد سرعته في المستقبل بمعدلات أكبر . ورغم الانخفاض المائل في معدلات وفيات الأطفال في وقتنا الحاضر ما زال هناك احتمالات كبيرة لزيادة الانخفاض في هذه المعدلات . وعلى سبيل التوضيح نجد أن معدل وفيات الأطفال في أوروبا الغربية يبلغ في المتوسط ٢٠ لكل ١٠٠٠ طفل ، بينما يبلغ هذا المعدل في دول أمريكا اللاتينية حوالي ٨٠ لكل ١٠٠٠ طفل ، وفي دول القارة الأفريقية اقتراب هذا المعدل من ١٠٠ لكل

١٠٠٠ طفل وأما في آسيا فانتا نجد تفاوتاً في هذا المعدل من ٣٠ لكل ١٠٠٠ في هونغ كونج إلى ١٢٨ لكل ١٠٠٠ في بورما .

الافتجار السكاني وزيادة المواليد وأثر ذلك على نظم التعليم :

ويمكن أن تدبين أثر هذه العوامل السكانية على زيادة الضغط على المدارس والتعليم . إذا نظرنا إلى بعض الحالات التوضيحية . ونمثل أوغندا إحدى هذه الحالات شكل (٧) - وبشبهها في الظروف عدد كبير آخر من الدول - التي نجد من الضروري أن تعمل على التوسع في التعليم الابتدائي إلى درجة كبيرة خلال الخمسة عشرة سنة القادمة ، وذلك لتحصى معدلات القبول فيها من الإنخفاض . ومعنى ذلك أنه ينبغي على مثل هذه الدول أن تسرع في تحقيق هذا التوسع لكي تتمتع ارتفاع العدد المطلق للأطفال الصغار الذين لا يحصلون على أى تعليم ابتدائي والذين سوف يحكم عليهم بالأمية الداعة .

ويوضح شكل (٨) نظرة أخرى للكيفية التي سوف تؤثر بها عوامل زيادة السكان وارتفاع معدلات القبول والبقاء لفترات أطول في التعليم على الانجازات المتوقعة لتقيد بالمدارس الهندية في المستقبل .

ويظهر جدول (٣) صورة أخرى لنفس الظاهرة في بعض الدول الصناعية والمتقدمة في النواحي التعليمية . ففي هذه الدول هدأ المد في زيادة المواليد التي بدأ بصورة واضحة في أعقاب الحرب العالمية الثانية . والذي ألقى بأثقال كبيرة على التعليم الابتدائي في فترة الخمسينات من هذا القرن وما زال يلقى بأثقال وضغوط كبيرة على مستويات الجودة في نظمها التعليمية . ولت الأمر يقف عند هذا الحد . فإن الأطفال الذين جاؤوا إلى الحياة بعد الحرب الثانية قد شبوا وكبروا وكونوا أسرا وأصبح لديهم من الأبناء الصغار ما سوف يولد فنظم التعليمية تضخما وعينا آخر عليها أن تواجهه . وإذا أضفنا إلى ذلك ارتفاع معدلات

(جدول ٣)
الانجازات الجديدة للقيء بالمدارس في الدول الصناعية
(بآلاف)

الدولة	السنة	المرحلة	
		الابتدائية	الثانوية
فرنسا	١٩٥١	٥,٣٥٨	١,١٨١
	١٩٦١	٧,٣٠١	٢,٥٠٩
	١٩٦٤	٧,٤٠٦	٣,١١٢
	١٩٧٢	٧,٢٨٠	٤,٩٨٠
هولندا	١٩٥٠	١,٦١٥	٣٢٥
	١٩٦٠	١,٩١٥	٦٥٥
	١٩٦٥	١,٩٦٥	٧٢٥
	١٩٧٠	٢,١٠٥	٧٦٠
	١٩٧٥	٢,٣٧٥	٨٠٥
النمسا	١٩٥٥	—	١٢٧
	١٩٦٣	٩٠٥	١٣٥
	١٩٧٠	١,١٦٦	١٥٩
	١٩٧٥	١,١٨٤	٢١٧
ايرلندا	١٩٦٤, ٦٣	٤٩٦	١٣٢
	١٩٧١, ٧٠	٥١٥	١٧٣
الولايات المتحدة الأمريكية	١٩٤٩	٢١,٢٠٧	٦,٤٥٣
	١٩٥٩	٣٢,٤١٢	٩,٦٠٠
	١٩٦٥	٣٥,٩٠٠	١٢,٩٠٠
	١٩٧٠	٣٧,٣٦٠	١٥,٠٠٠
	١٩٧٣	٣٨,٠٠٠	١٦,٠٠٠

* تعليم إجبارى

Source : (France) : R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France (Paris : to be published) ; Netherlands : OECD, Educational policy and planning. Netherlands (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967 ; (Austria) : OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit. ; (Ireland) : OECD, Investment in Education. Ireland (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1966) ; (United States) : U.S. Department of Health, Education and Welfare : Section of Educational Statistics, 1973-74 (Washington, D.C. 1964), p. 3.

القبول في مراحل التعليم وبقاء التلاميذ في التعليم لسنوات أطول فإن ذلك يفسر اتجاهات الزيادة التي تعكسها الأرقام في جدول (٣) .

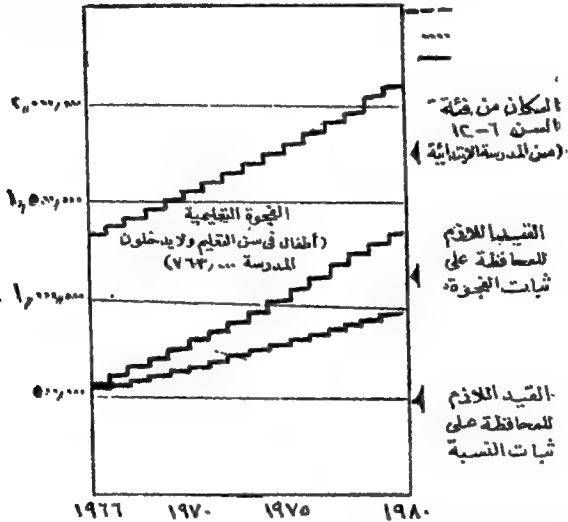
استراتيجيات التخلب على الفجوة التعليمية :

وهناك أكثر من استراتيجية يمكن لأي نظام تعليمي أن يستخدمها لمعالجة الفجوة بين العرض والطلب . فمن ناحية متطرفة يمكنه أن يفتح أبوابه ويمكن كل راضب في التعليم من أن يحصل عليه ، وأن يبقى فيه أطول مدة يريد ، وأن ينتقل من مرحلة تعليمية إلى التي تليها حتى أعلى المراحل التي تحلوه . وإذا ما استمرت الحال على هذا المتوال لفترة قصيرة فسوف يؤدي ذلك مباشرة بطبيعة الحال إلى تضخم القيد بالمدارس وإلى ازدحام الفصول بأعداد كبيرة من التلاميذ وإلى هبوط شديد في جودة التعليم . ومثل هذه الاستراتيجية قد ترضى الطلب الاجتماعي على التعليم أو أنها على الأقل تبدو كذلك . ولكن هذا سوف يكون على حساب عاصفة من التذمر والاحتجاج لما وصل إليه مستوى التعليم من انخفاض وضعف ، وزيادة معدلات التسرب في التعليم ، وخسران وضياح للموارد العامة . وقد مرت الهند ودول أمريكا اللاتينية بهذه الخبرة .

وعلى النقيض من هذا النظام المقترح الذي يفتح باب التعليم على مصراعيه لكل من يطلبه ، فهناك استراتيجية أخرى تعطي لكل طفل فرصة الحصول على التعليم الابتدائي (إذا كانت الإمكانيات تسمح بذلك) — وبعد ذلك يحكم القبول في المراحل التالية ويضبط بعملية انتقالية لغاية . وبهذه الطريقة يحظم التعليم الابتدائي في الكشف عن التلاميذ من ذوي القدرات الأكاديمية العالية الذين يمكنهم مواصلة التعليم في مراحل التالية ، وهذا يساعد على تقليل عدد التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم العالي إلى درجة سهل تدبيرها . كما أن ذلك سوف يساعد أيضا في المحافظة على جودة التعليم . وقد يبدو من النظرة الأولى أن هذه السياسة التعليمية التي تقوم على أساس من التنافس

شكل «٧»

العلاقة بين التوسع في التعليم والنمو السكاني
(حالة التعليم الابتدائي في أوغندا)

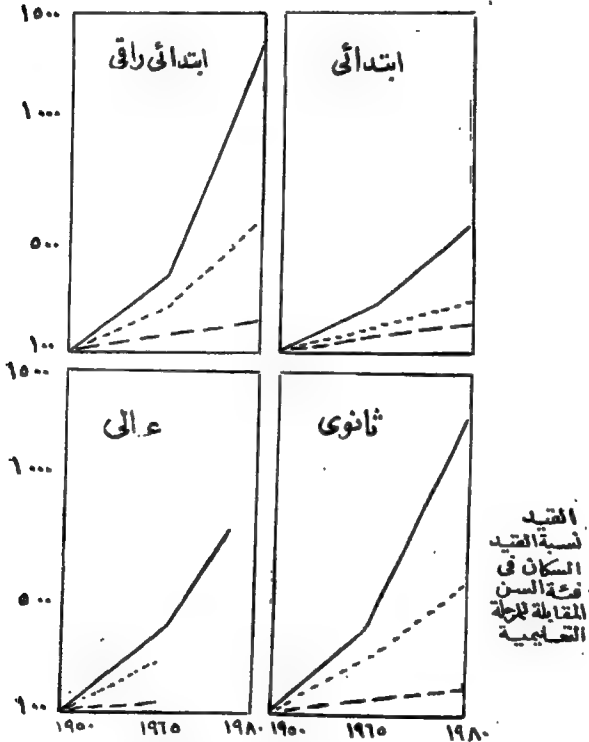


الفجوة التعليمية = المجموع الكلي للسكان من فئة السن (٦ - ١٢) وهو
من المدرسة الابتدائية - عدد المقيدين بالمدارس الابتدائية

Source, IIEP estimations, prepared from data of the Uganda Government, in Educational Statistics, 1965. (Kampala: Ministry of Education) and Work for Progress. The Second Five-Year Plan, 1966-1971. (Entebbe: Government Printer).

شكل «٨»

تأثير زيادة السكان في فئات صغار السن ، وزيادة معدلات
القبول على القيد بالمدارس الهندية



Source: Prepared from data given in: Government of India, Report of the Education Commission (1964-66). Education and National Development (New Delhi: Ministry of Education, 1966).

والامتحان والاختيار عادة وديموقراطية ، فهي تجبل من الامتحانات .
وتتأهبها الحكم العادل لاختيار من سيواصلون التعليم في مراحل الثانوية والعالية .
وهي تقبل فقط التلاميذ الأكثر قدرة وترفض في غير رحمة الآخرين . وهي
بذلك تحتم بالعلامة المميزة « راسب » أعدادا من التلاميذ أكبر بكثير من
الأعداد التي تختبها بالعلامة « ناجح » . وهذه الاستراتيجية صممت لكي
تلتج صفوة من المتعلمين يحصل منهم المجتمع على قياداته الضرورية . والحقيقة
أنها استراتيجية فعالة لتحقيق هذا الغرض وقد أدت هذا العمل على وجه مرض
ولفترات طويلة في كثير من الدول المتقدمة في وقتنا الحاضر .

غير أن هذه الاستراتيجية نفسها تعاني المشكلات الآن في كل مكان تقريبا ،
وأسباب ذلك سوف تدور بنا وترجعنا إلى مسألة زيادة الطلب الإجتماعي على
التعليم ، فالآباء والأمهات من ناحية ، يعتقدون تماما بأن الحد الأدنى من التعليم
الذي يحتاج إليه أولادهم في عالمنا المعاصر ينبغي ألا يقل عن التعليم الثانوي ،
بل والكثير من الأهالي في الدول الصناعية بدأ يقتنع بأن التعليم الثانوي
نفسه قد أصبح غير كاف . ومن ناحية أخرى فإن هذا النظام الاختياري للفاية
والذي يسمح بالتنافس في الامتحانات قد يبدو في شكله ديمقراطيا ، والواقع
أنه ليس كذلك ، نظرا لما يصاحبه من تحيز اجتماعي في الدول التي يقوم فيها ،
وبصرف النظر عن اتجاهاتها السياسية . فالمعايير والامتحانات في هذا النظام
تتمتع بالمقاييس وتوجهها في صالح أبناء الطبقة أو الفئة المتعلمة الذين يأتون
إلى المدرسة برصيد جيد من اللغة وخلفية ثقافية غنية . ونظرا لأن أساليب التعليم
المستخدمة في المدارس تعطي وزنا لمهارات التلاميذ اللغوية التي يكتسبونها عليها
إلى حد كبير من البيئة خارج المدرسة ، فإن ذلك سوف يساعد التلاميذ الذين
يأتون إلى المدرسة ولديهم إلمام جيد بمفردات اللغة وبالمهارة في استخدامها وغير
ذلك مما يملكونه من يتأهلهم ، على أن يخطوا في التعليم خطوات موفقة ، ولنفس

هذه الأسباب فالاحتمال كبير في أن يتفوق مثل هؤلاء التلاميذ على غيرهم من التلاميذ الذين يتكافأون معهم في قدراتهم العقلية ولكنهم من ينشأت ثقافية فقيرة .

وقد أظهرت نتائج البحوث التي درست الحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ الذين واصلوا تعليمهم في المراحل التعليمية الثانوية والعالية هذا التحيز الاجتماعي في نظم التعليم^(١) في فرنسا مثلاً ، ظهرت أن نسبة الفرص للحصول على تعليم جامعي هي ٥٨٪ بين أبناء أصحاب المهن الرفيعة ، بينما تنخفض هذه النسبة إلى أقل من ٢٪ بين أبناء عمال الزراعة وغيرهم من العمال عموماً^(٢) وهذا التحيز يبدو واضحاً على وجه الأخص في الدول القديمة النشأة كذلك التي في أوروبا وأمريكا اللاتينية حيث قام فيها لزم طويل نظام اجتماعي طبق ونظ فيها التعليم مقصوراً على أبناء طبقة تمثل الصفوة الاجتماعية الممتازة في المجتمع elite ولا يبدو لنا هذا التحيز كشكلة في الدول الحديثة في أفريقية لأن هذه الصفوة فيها صغيرة للغاية حتى أن أي توسع هام في التعليم سوف يوفر فرص التعليم لأبناء الأمر الفقيرة . ومع ذلك فعندما كوفت بعض هذه الدول صفوة اجتماعية أكبر وأعرض بدأت تظهر فجأة في الأجيال الأخيرة مشكلة التحيز ، كما حدث ذلك في دول أوروبا الاشتراكية .

وثمة سبب آخر يفسر لنا ضرورة التعديل الجوهري في هذه النظم الاختيارية التي تقوم على تعليم أبناء الصفوة في الدول الصناعية وإلا فسوف تواجه هذه الدول في وقتنا الحاضر صعوبات بالغة . أن مثل هذه النظم التي تحايي تلاميذها وتحقق لهم مستويات طيبة من التعليم ، تعرض الموارد البشرية التي ترفض قبولها للضياع . أن هذه الموارد البشرية إذا ما أتيحت لها الفرصة لمواصلة

(١) انظر الملحق رقم (أ)

P. Bourdieu and J. Passeron, in *Les Héritiers, Les étudiants* (٢)
et la culture (Paris: Editions de Minuit, 1964).

تطبيقها في المراحل الثانوية والعالية سوف تستفيد منها وتقل بدورها ما استفادته إلى المجتمع . ولا يمكن لأى اقتصاد حديث يراد له النمو والازدهار أن يتحمل مثل هذه الخسارة أو التبديد في المواهب الإنسانية^(١) كما لا يمكن لأى شعب ديموقراطى إذا ما وجد السبيل المناسب أن يرضى دوماً بنظام تعليمى ينكر تكافؤ الفرصة التعليمية لأطفال يائسون أبناء الصفوة من حيث القدرة العقلية وإن لم يائسهم من حيث الخلفية الاجتماعية . ومع ذلك ، فإن ذكر المشكلة أسهل بكثير من حلها ، كما أن أنواعاً معينة من الجهود التى تبذل لحلها يمكن أن تضر بالجهد التعليمى بأكمله .

ويوضح ما سبق شكلاً مختلفاً عما نكون عليه حالة دولة معينة ما فرالت في مرحلة مبكرة من نموها التعليمى والاقتصادى . فقد يصعب من وجهة نظر سياسية أن يقوم فيها نظام للانتقاء في التعليم غير أنه من الناحية العملية يمكن تبرير تبني مثل هذا النظام ، وذلك على أساسين . أولهما أن الدولة ليست في حالة اقتصادية تمكنها من أن تتحمل تكاليف نظام تعليمى أكثر انفتاحاً في فرصه التعليمية ، وثانيهما أنها إذا ما حاولت أن تتبنى مثل هذه النظم المفتوحة الفرص أمام جميع الراغبين في التعليم فقد يعطى ذلك من نموها الاقتصادى ويؤخر مجيء اليوم الذى يمكنها فيه حقيقة أن تتحمل قيام نظام للتعليم يحقق الفرص المتكافئة للجميع .

وتعتبر حالة نازانيا من الحالات الموضحة لذلك ، فقد حاولت نازانيا أن تقيّد حجم التعليم الابتدائى فيها لكي يستوعب فقط ٥٠٪ من الأطفال في سن هذا التعليم . والفرص من ذلك هو أن تحافظ على مواردها المحدودة لكي تستخدمها في التوسع في التعليم الثانوى والعالى ، وكلاهما له أهميته الحيوية وهما

(١) انظر الملحق رقم (٩).

من المتطلبات الأولية اللازمة لأية تنمية اقتصادية^(١) وكما تسير عليه أمور التعليم في هذه الدولة وفي غيرها من دول شرق أفريقية ، نجد أنه من بين كل عشرة تلاميذ أنهما تعليمهم الابتدائي . حوالى تلميذ واحد فقط يمكن أن يجد مكاناً في المدارس الثانوية . وبالمثل فإن الآمال ليست كبيرة أمام المتخرجين في المدرسة الثانوية لكي يجدوا مكاناً في الجامعة . ولا تمثل التداوير التي اتخذتها تنزانيا لكي تقيد التوسع في التعليم الابتدائي . وتضبط نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي سياسة تعليمية دأمة ومستمرة . وإنما ينظر إليها كتدابير انتقالية لازمة لبناء نظام تعليمي متوازن ، وكذلك لحماية المستويات العليا من التعليم من أن تصدع نتيجة الأعداد الكبيرة من التلاميذ التي تنال عليها . أن الغرض النهائي الذي تسعى إليه تنزانيا هو تميم التعليم الابتدائي ليستوعب كل الأطفال في سن هذا التعليم ، وزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي إلى نسب أكبر مما هي عليه الآن . ومع ذلك فإن مثل هذه الاستراتيجية التي تهدف إلى الوصول بسرعة أكبر إلى أهدافها البعيدة ، سوف تصادف مخوفاً في المدى القريب من جانب هؤلاء الأفراد الذين لم يحصلوا على فرص تعليمية أكبر لمواصلة تعليمهم المختصر .

ويمكن أن نلخص في إيجاز شديد صورة المستقبل بالنسبة لمدخلات النظام التعليمية من التلاميذ على المستوى العالي كالآتي : أن أعداد التلاميذ الذين سوف يعترفون باب التعليم سوف تزايد فلا عا ما بعد عام في كل مكان في العالم — وسوف تزداد الضغوط في الدول الصناعية على مراحل التعليم الثانوي والعالي . أما في الدول النامية فسوف تشتد الضغوط على جميع مراحل

(١) See, for example, G. Skorov, *Integration of Educational and Economic Planning in Tanzania*, African research monographs, No. 6 (Paris : Unesco/IIEP, 1966).

التعليم . وحتى لو انخفضت فجأة وبدرجة كبيرة معدلات زيادة المواليد في العالم أجمع ، وهو أمر بعيد الاحتمال ، فإن ذلك سوف لا يخفف إلا قليلا من مشكلة « تفجر أعداد التلاميذ » طوال سنوات عديدة قادمة . ففي كل دولة العالم قد قفز السهم فعلا ، كما يظهر من دراسة عدد تلاميذ المدرسة الابتدائية المقبلة (من سن ٦ - ١٢) ، وتلاميذ المدرسة الثانوية المقبلة (من سن ١٢ - ١٨) وطلبة الكليات والمعاهد العليا المقبلة (من سن ١٨ - ٢٤) الذين يعيشون معند وما زالوا في سن الطفولة ويمكن أن تحصى أنوفهم الصغيرة .

ثانياً : المعلمون .

يأتي المعلمون بعد التلاميذ كأبرز المدخلات وأهمها في أي نظام تعليمي ، وهم أيضاً ، وبكل تأكيد ، أكثر هذه المدخلات تكلفة على الرغم من الأجور غير المجزية التي يحصلون عليها . والحق أن المعلمين يقعون في صميم الأزمة التعليمية ، ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة ، وسوف نتناول فيما يلي العوامل المرتبطة بمسألة المرض وتوفير الأعداد اللازمة منهم . كما سنتناول على وجه الأخص أيضاً العوامل المرتبطة بأمور معينة كأجور المعلمين ومكائهم وتكلفتهم ، أما عن العوامل الأخرى المرتبطة بالعمل التدريسي ذاته والكيفية التي يمارسون بها عملهم ونشاطهم فسوف نوضحه في فصول تالية :

المعلمون ومشكلة المرض والطلب :

وينبغي أن نذكر هنا تمهيداً لهذا الموضوع أن مشكلة المرض والطلب بالنسبة للمعلمين ليست مسألة أعداد وعمليات حسابية بسيطة فحسب ، ذلك لأنها أولاً وقبل كل شيء مشكلة نوعية وجودة . وقد عبر عنها أحد المربين تعبيراً صحيحاً بقوله : يمكننا عادة أن نجد عدداً كافياً من الأفراد المتحمسين

لعمل والقادرين على حفظ النظام في حجرات الدراسة ، ولكن مشكلتنا هي في أن نجد الأعداد الكافية من الأفراد التي يمكنها أن تقوم إلى جانب ذلك بالتدريس . وإذا ما نظرنا إلى المشكلة في دوة معينة في هذا الضوء ، وفي ضوء علاقتها بالوضع الشامل للقوى العاملة ، فسوف نواجه ثلاث حقائق قاسية تقع عند جذور هذه المشكلة

وَأول هذه الحقائق أن التعليم وهو صناعة لإنتاج أعداد كبيرة من القوى البشرية العاملة في مختلف قطاعات العمل والإنتاج لا يزال مرتبطا بمحرفه يدوية وأساليب تقليدية . والحقيقة الثانية هي أن التعليم على عكس الصناعات الأخرى يتميز بأنه منتج ومستهلك في آن واحد لمستويات عالية من القوى العاملة وأنه إذا كان التعليم أن يخدم جميع المستهلكين الآخرين من القوى العاملة وأنه يقدم لهم خدمات تزداد في كفاءتها وجودتها جيلا بعد آخر ، فإنه ينفى على نظام التعليم أن يحتفظ لنفسه دائما بعدد كاف من أحسن مخرجاته البشرية ، حتى يستطيع أن يعطي مخرجات ونوامج أفضل . استمرار . وأما الحقيقة الثالثة التي تربط بالحقيقتين الأولى والثانية . فهي أن التعليم في تنافسه لكي يرجع إلى صفوفه مرة ثانية عددا كافيا من أحسن العناصر البشرية التي أنتجها عادة ما يخسر الجولة . ويضطر في نهاية الأمر أن يحصل على حزم كبير مما يحتاجه من المعلمين من كفاءات ونوعية أقل . السبب في ذلك أن المنافسين الآخرين ممن لهم إمكانيات مالية أكبر يجتذبون إليهم الصفات والنوعيات الممتازة نظراً لما يقدمونه من أجور مفرية ويصدق ذلك على الصناعات الرأسمالية Capital intensive التي تمكنها أساليبها التكنولوجية المصرية وزيادة إنتاجية العمل فيها من تحقيق زيادة راسخة في لأجور دون أن يقابل ذلك زيادة في التكاليف الفعلية للإنتاج . ولكن هذا لا يحدث في مجال التعليم . فمثلا وجد أن زيادة المرتبات والأجور في التعليم بمقدار ١٠ في المائة عادة ما تترجم إلى زيادة في التكاليف الكلية للإنتاج تتراوح بين ٨ إلى ١٠ في المائة

ولهذه الحقائق الاقتصادية السابقة انعكاساتها الهامة على كل من المسكاته الاجتماعية والجذب العام نحو مهنة التعليم . كما أن لها القوة فى أن تضع موضع التطبيق فى مجال التعليم قانون «جريشام» فى علم الاقتصاد . ومضمون هذا القانون هنا أن الكثرة من النوع الردىء من المعلمين سوف تخرج من السوق وتبعد عنه النوع الجيد منهم . وهناك بطبيعة الحال بعض الاستثناءات السارة لهذا التعميم السابق ، ولكن التعميم الأكبر سوف يبقى ثابتا وقويا ، فطالما أن النشاط التعليمى ينمو ويتزايد بمعدل فى السرعة أكبر من نمو الاقتصاد ككل ، وطالما أن التعليم يحتفظ بخاصية أعداد وتأهيل القوى البشرية العاملة وتنميتها . يلبا النشاط الأخرى المنافسة تركز على تنمية رأس المال المادى فانه سوف يصعب على التعليم دائما أن يجارى الأجور المنافسة التى تجذب إليها العناصر الممتازة من العاملين . وبقدر ما يفشل التعليم فى جذب مثل هذه العناصر الممتازة يحدث انخفاض لولبى فى مركز المعلم ومكانته ويزيد هذا بدوره من تعقيد مشكلة التعليم فى أن يجذب إليه نوع الأفراد الذى يحتاج إليهم تماما لتحسين نوعية عمله وإنتاجه .

وعند هذه النقطة ، تفرض الأسئلة الآتية نفسها : ما الذى عمله بنظم التعليم للحصول على ما تحتاجه من معلمين خلال العشر سنوات الماضية وما هى الصورة التى سيكون عليها الوضع فى المستقبل ؟ هل يحتمل أن تتحسن نوعية الأفراد التى يمكن أن يأخذ منها التعليم ما يحتاجه من معلمين ؟ وإذا حدث هذا فعلا فهل يرغب فى الاشتغال بالتدريس عدد كاف من أحسن هؤلاء الأفراد كفاءة ؟ هل يمكن أن نرفع بمستوى أداء ما لدينا حاليا من المعلمين غير المؤهلين للتدريس تأهيلا جيدا . ومك ستكون تكاليف هذا العمل ، وهل يمكن أن تقدر عليها ؟

مشكلة النقص الكيفي في المعلمين وأسبابها :

لم يعد سرا الآن أن معظم الدول في العشر سنوات الماضية قد عانت من مشكلة النقص الكيفي في المعلمين . وقد عكست هذه الحالة بصفة عامة نقصا في القوى العاملة الممتازة ، وعدم مقدرة التعليم في التنافس على جذب أفضل هذه القوى إليه . كما عكست أيضا في كثير من الدول تخلفا في موطاقتها للتوسع في إعداد المعلمين ، وأكثرت حالات النقص حدة بالنسبة للمعلمين ذوي التأهيل الجيد نجدها في مجالات تدريس العلوم والرياضيات ومجالات فنية مختلفة ، حيث يتعاظم فيها أيضا النقص في القوى العاملة بصفة عامة . والنتيجة النهائية لكل هذه العوامل هي ضعف في مستوى المعلم ينتشر في كل مكان .

ولحسن الحظ ، حدثت بعض تحسينات متواضعة ، ففي عدد ليس بقليل من الدول زاد عدد المعلمين ذوي الكفاءات الممتازة وارتفعت نسبتهم وذلك نتيجة عدة تأثيرات مجتمعة معا . وهذه التأثيرات تشمل تحسينا في المروض من القوى العاملة الممتازة التأهيل . وتدريب المعلمين والعمل على رفع مستوى أدائهم الوظيفي والمبادرات التي اتخذت في وقت مبكر للتوسع في أعدادهم^(١) . ولكن صورة هذا التحسن يحيط بها جو نسبي من الغموض ، نظرا لأن نقطة البداية في مثل هذا التوسع والتحسين كانت ضعيفة . أكثر من ذلك ، أن ما يبدو لنا في التقارير الاحصائية على أنه تحسين ورفع لكفاءة المعلم يحتمل أن يكون في واقعه مجرد رفع في الشكل فقط وليس في الجوهر وقد لا يكون الأمر كذلك دائما ، ولكنه يحدث على سبيل المثال عندما يمنح المعلمون الذين يحضرون البرامج التدريبية أثناء الخدمة شهادات تأهيلية عالية دون أن

نحقق هذه البرامج أى تحسين ورفع فعلى فى كفاءاتهم المهنية يتناسب مع الشهادات التأهيلية التى حصلوا عليها .

تحسين نوعية المروض من المعلمين :

والأمل كبير فى أن يتحسن فى السنوات القادمة مستوى المروض من الأفراد للاشتغال بالتدريس . ولكن هذا الأمل مرهون بتحقيق الفرض الآتى :
كلما أدى مخرج التعليم ذاته إلى تصنيف الفجوة القائمة الآن فى عدد كبير من الدول بين المروض والطلب على القوى العاملة من المستويات العالية ، أمكن للتعليم أن يطالب بتصيب أكبر من مخرجاته من هذه المستويات لسد حاجاته من المعلمين .

ويمكن أن نرى الجانب القوى لهذا الفرض فى ضوء بعض الشواهد المستقاة من الدول النامية . فى الهند ، على سبيل المثال ، زاد العرض من خريجي المدارس الثانوية والجامعات إلى درجة جعلته يلحق ، بحاجة السوق الحقيقية إلى خدماتهم ، بل وزاد عن هذه الحاجة ، ويستثنى من ذلك بعض مجالات تخصص معينة . وقد حدث ذلك أيضاً وبصورة جزئية فى دول أمريكا اللاتينية ، كما حدث أيضاً فى بعض الدول الأفريقية ، فدولة مثل نيجيريا التى واجهت فى وقت من الأوقات نقصاً شديداً فى القوى العاملة لدرجة أصبح من الصعب فيها حل المشكلة فى تلك الأوقات ، بدأت منذ وقت قريب تبحث عن الكيفية التى سوف توغلف بها المروض المتزايد فى خريجي جامعتها^(١) .

ويحدث فى عدد كبير من الدول الصناعية توازن بين المروض والمطلوب بالنسبة لجميع القوى العاملة . وبالتالي يبدو أن المروض للحصول منه على المعلمين

I.. Cerych, The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria, African research monographs, No. 14 (Paris : Unesco/IIEP, 1961).

سوف تتحسن نوعيته باستمرار ويمكن أن تتخذ فرنسا كثال لهذه الدول .
فقد تعدت فرنسا الفترة التي كانت أزمة المعلمين فيها على أشدها ، وذلك عندما
كانت في حاجة إلى أعداد كبيرة للغاية من المعلمين لمواجهة الزيادة الضخمة في
الأطفال الذين ولدوا في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية ، وكانت الأعداد
القليلة من الأفراد الذين ولدوا في فترة ما قبل الحرب لا تكفي لتزويد
التعليم في فرنسا بما يحتاجه من المعلمين . أضف إلى ذلك أن معدل المواليد الآن
في فرنسا قد انخفض بعض الشيء عن ذي قبل ^(١) . وهناك مثال آخر من الدول
الصناعية يمكن أن نذكره رغم أنه في الواقع يمثل وجهة نظر مميّنة أكثر من
كونه حقيقة مقرونة . فند وقت ليس بعيد ، توقعت شخصية تربوية لها مكانتها
في الولايات المتحدة الأمريكية أن حالة سوق « العمالة » بالنسبة للذين يحصلون
على درجة دكتوراه فلسفة لكي يعملوا ضمن أعضاء هيئة التدريس
في الكليات والجامعات سوف تتغير إلى عكس ما هي عليه ، وحدد لحدوث
هذا التغير الفترة من ١٩٦٨ إلى ١٩٧٠ قريبا ، حيث يزيد فيها المروض
منهم في السوق زياد كبيرة عما هو مطلوب لسد احتياجات هذا العمل .
ويوضح ذلك شكل (٩) .

Broadly speaking we may say who are in school now (١)
(1968), in primary, secondary, or higher education, were born after
1945, while teachers in all levels of education were recruited among
generations born before 1945. This fact may be important for some
countries. In France, for instance, in addition to the deficit of births
during the two World Wars, there was a sharp decline in the birth-
rate from 1922 to 1940. Since World War II, on the contrary, there
has been a marked increase in the birth rate which recently began
subsiding.

This important change in the birth rate can by itself account
for the relative shortage of teachers. Of course this situation is only
temporary and will certainly improve in the future when it will be
possible to recruit teaching staff from the more numerous generations
born after 1945.

عوائق تحسين نوعية المعلمين :

وكل ما ذكرناه حتى الآن يمثل النواحي الحسنة ، ولكن هناك من ناحية أخرى جانب ضعيف للفرض السابق . وليس هناك ما يضمن اجتذاب التعليم فعلا لتصيب مزيد من أحسن جزء في القوى العاملة الممتازة التأهيل والكفاءة التي سوف يتزايد عرضها في السوق . وينشأ هذا الشك مرتبطا بأجور المعلمين ونوع كواادر هذه الأجور . وبما تستطيع كل دولة أن تدفعه لزيادة ما تحمله من تكاليف العلم بالنسبة لكل تلميذ . وإلى جانب ذلك هناك أيضا مجموعة أخرى من العوامل المعقدة مثل كفاية أعداد المعلمين . ومعدلات تقدم ، وقوة جذب المدن وقوة دفع المناطق الريفية ونواحي نقص معينة في مجالات تدريسية معينة والاعتماد الشديد في بعض الدول على معلمين من دول أخرى .

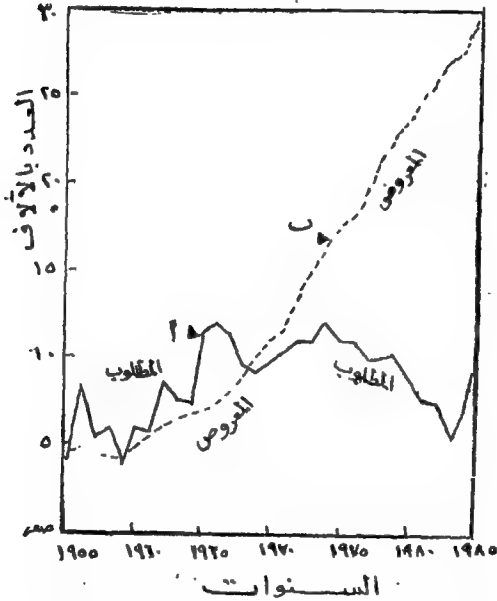
أجور المعلمين والعوامل المؤثرة فيها :

وبالنسبة لما ستكون عليه الصورة في المستقبل فإن نوعية المعلمين سوف تتأثر حتما بما يحدث من تغير في أجورهم بالمقارنة إلى الأجور الأخرى . وهنا يجب أن نطرح هذا السؤال القاطع : ما الذي سوف يحدث أو يحتمل أن يحدث ، من تغير في أجور المعلمين ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال سوف تختلف اختلافا كبيرا من دولة إلى أخرى ويتوقف ذلك على عدد من العوامل مثل النمو الاقتصادي وسرعته ، وطبيعة التغيرات التي تطرأ في الأجور المتنافسة ، والأولويات المعطاة لتوسع في التعليم وتحسين مستواه ، ومعدل التضخم inflation وفي مقدمة هذه العوامل كلها فإن الاختلاف من دولة إلى أخرى سوف يتوقف على التوازن بين المرض والطلب لقوى العاملة من المستوى العالي بعينه عامة .

ومنذ قليل ذكرنا أنه من المأمول أن يتحسن التوازن بين العرض والطلب

شكل (٩)

العدد الممكن الحصول عليه من حملة درجة دكتوراه الفلسفة مقابل العدد
اللازم منهم للمعاقلة على نوعية هيئة التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية.
على مستوى ما كانت عليه عام ١٩٦٤/٦٣ .



(أ) العدد اللازم إذا بقيت النسبة المثالية للمدرسين الجدد من حملة الدكتوراه ثابتة .
(ب) العدد الذي يمكن الحصول عليه إذا بقيت النسبة المثالية لحملة دكتوراه الفلسفة لجدد من
يدخلون مهنة التدريس (حوالي ٥٠٪) .

Source: Allan M. Gartner, The Journal of Human Resource,
Madison, University of Wisconsin (Summer, 1966), 1, No. 1.

في عدد كبير من الدول ، وذلك بسبب مخرج التعليم المتزايد . ويحدث هذا التحسن في بعض الحالات القليلة الحظ بسبب بطء معدل النمو الاقتصادي بالإضافة إلى وجود بناء ردىء لسوق التوظيف والحوافز . وإذا ما استبعدنا من الحساب النقطة الجيدة فإن حالة الهند تزودنا بمثال لما يحدث لأجور المعلمين .

فقد كان للظهور المبكر لما يسمى بالفائض من القوى العاملة المتعلمة والتضخم في الأسعار تأثير ضاغط واضح على أجور المعلمين رغم أن هذا التأثير لم يكن حتميا بالنسبة للمستويات المختلفة من المعلمين . ففي الفترة من ١٩٥٠ إلى ١٩٦٦ وبعد ارتفاع في تكاليف المعيشة وصل إلى ٦٥٪ ، نجد أن معلمي المدرسة الابتدائية حصلوا على زيادة في أجورهم لم تحقق لهم إلا زيادة تتراوح من ٩٠ إلى ١٦ في المائة من دخلهم الحقيقي وذلك طوال مدة ست عشرة عاما بأكملها ، وبالنسبة لمعلمي المدرسة الثانوية نقص دخلهم ٦ في المائة ، وأما بالنسبة للأساتذة في التعليم العالي فقد تراوحت الزيادة أو النقصان من ٥٠٪ إلى ١٠٪ وذلك تبعا للأماكن التي يعملون فيها^(١) .

ولا يقتصر السباق ضد التضخم والتأثيرات الناجمة عن أضعاف القوى العاملة بطبيعة الحال على الهند وحدها . ففي معظم دول أمريكا اللاتينية ورغم وجود بعض الاستثناء . نلاحظ أن الخط المادي لدخل المعلمين الحقيقي يتخلف عن الاندفاع السريع في تضخم الأسعار ، ثم يلاحقه لفترة قصيرة بسبب زيادة في أجور المعلمين ثم سرعان ما يتخلف عنه مرة أخرى . وقد اضطر عدد كبير من المعلمين أن يجمع بين التدريس والقيام بأعمال أخرى . وحدث نفس الشيء أيضا في كثير من دول آسيا والشرق الأوسط . ويصح

لنا في النهاية أن تقرر أنه ما لم يقل التضخم ويهبط وعلى الأخص في أمريكا اللاتينية فسوف يكون التعليم هو الخامس .

والحقيقة القاسية التي تواجه عددا من الدول النامية هي أن الأمل ليس كبيرا في إحداث زيادات كبيرة وملحوسة في الدخول الحقيقية للمعلمين لمدة سنوات مقبلة . ومما يساعد على ذلك حالة الركود في سوق العمالة وحالة التضيق والضغط على الميزانية . وحيثما يحدث التضخم يجعل الأمر أكثر سوءا . ولأسباب سوف نذكرها فيما بعد ، فإن الامساك عن أية زيادة في أجور المعلمين سوف يزداد للنهاية في البلدان التي أصبحت فيها أجور المعلمين أضاف متوسط دخل الفرد فيها ، كما هو الحال في معظم القارة الأفريقية .

ومن ناحية أخرى فإن الصورة تبدو أكثر إشراقا في الدول الصناعية بالنسبة لأجور المعلمين وزيادتها في المستقبل ، ورغم ذلك فإن كلمة تحذير ينبغي أن تقال في هذا الصدد . إن دراسة مستقبل العرض والطلب لحاصلين على درجة دكتوراه فلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية ، والتي سبق ذكرها انتهت إلى نتيجة تقول : يمكن أن يواجه الأكاديميون انخفاضا نسبيا في دخولهم مثلما حدث في الأربعينات الماضية . وسوف يختلف الأمر من دولة لأخرى ويتوقف ذلك على مدى التحسن في القوى العاملة المروضة ومدى التوازن بين العرض والطلب . ولاشك أن أجور المعلمين في الدول الصناعية سوف ترتفع كما كانت عليه من قبل ، وذلك ضمن الارتفاع المتزايد في الدخول الحقيقية بصفة عامة في كل جوانب الاقتصاد . ومع ذلك ، فإنه إذا ما استمرت أجور المعلمين — رغم زيادتها متخلفة عن بقية الأجور الأخرى ، فإن التعليم سوف يستمر في الحصول على أردأ وأضعف المروض من القوى العاملة . وعامل الوقت في هذا الشأن له أهمية كبيرة ، فلم يعد يكفي أن ترتفع أجور المعلمين ، وإنما ينبغي أن ترتفع بسرعة كبيرة .

طبيعة بناء كوادر الأجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة لتكلفة :

وإلى الآن أخذنا فقط في الاعتبار المستوى العام لأجور المعلمين . غير أن طبيعة بناء كادر هذه الأجور صلتها القوية بأمر مثل توفير ما يحتاج إليه النظام من معلمين ، وترك بعض المعلمين التدريس إلى مجالات عمل أخرى ، وإجمالى تكلفة المعلمين في النظام التعليمي . ونجد في النمط العادى لبناء كادر المعلمين في معظم الدول أن الزيادة الآلية في أجور المعلمين وفي قيمة المعاش الذى يتقاضاه المعلم عند سن التقاعد ، تقوم على أساس عدد سنوات الخدمة . وإذا بقى متوسط أعمار المعلمين المكونين لقوة العمل ثابتا . أو حتى لو أخذ في النقصان فلن يترتب على ذلك زيادة كبيرة في تكلفتهم السنوية . ومن ناحية أخرى ، هناك حد متى وصلنا إليه نجد أن قيمة المدلاوات الدورية الآلية والمعاشات الدنوية التى تعطى المعلمين سوف تستنفد جزءا أكبر من الميزانية السنوية الكلية . ويشمل لهذا الحد في الفترة التى تبدأ فيها أعمار فئة المعلمين من الشباب في الارتفاع ويحدث هذا عندما يبدأ التوسع التعليمي في الإبطاء . وقد وصلت الحالة فعلا في عدد كبير من الدول إلى هذا الحد .

وعلى أية حال فإن الشيء الأكثر أهمية وعلى الأخص بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية هو وجود فرق كبير للغاية بين بداية الأجور التى يحصل عليها المعلمون ذوو المستويات التأهيلية المنخفضة وتلك التى تدفع للمعلمين ذوي المستويات التأهيلية العالية . ففي مثل هذه الحالات نجد أن رفع كفاية المعلمين من النوع الأول وذلك عن طريق تنظيم برامج تدريبية لهم أثناء الخدمة ، وإبداءهم بآخرين مؤهلين من النوع الثانى يزيد إلى درجة كبيرة من عبء التكلفة على نظام التعليم . ومرة ثانية نجد أن أفريقياى الحالة المتطرفة الموضحة لهذه الأوضاع . فى كل من أوغندة ونيجيريا الشمالية ، على سبيل المثال ، يصل أقصى أجر يحصل

عليه معلم مؤهل للتدريب في المدرسة الابتدائية إلى أربعة أمثال ما يحصل عليه زميل له من غير المؤهلات^(١). وفي أوجنده يمكن أن يصل أجر خريج الجامعة المشتغل بالتدريس في المدرسة الثانوية إلى حوالى ثلاثة أضعاف ما يحصل عليه زميل له قد تدرب على التدريس ولكنه لا يحمل شهادة جامعية ، ولا يحتاج الأمر إلى تخيل ذهني لصورة ما سوف يحدث عندما يحقق نظام تعليمي أفريقي معين تقدما سريعا في رفع كفاية وتأهيل المعلمين العاملين فيه . وقد بدأت تظهر المضامين السلبية لهذا وتحقق .

وفي بعض الأحيان ، تعبر بعض الدول الأفريقية عن أملها في أن تغلب على المدى الطويل على ارتفاع تكلفة المعلمين في نظامها التعليمي وذلك بإبدال ما تستخدمه من معلمين أجانب بمعلمين محليين من أبناء الدولة ذاتها . وهي تستطيع أن تفعل ذلك إلى درجة معينة ، ولكن ينبغي ألا تنبأ في هذه الإمكانية ، وعلى سبيل المثال ، ففي بعض الدول الأفريقية التي تحررت حديثا من الإستعمار البريطاني يزيد أجر المعلم الأجنبي الذي يعمل فيها عن أجر المعلم من أبناء هذه الدول بحوالى ٤٠ ٪ . وفي مثل هذه الحال فإن إبدال المعلم الأجنبي بآخر من المعلمين المحليين سوف يوفر بعض المال للنظام التعليمي . غير أن المعلم المتطوع من هيئات معينة مثل Peace Corps سوف يكون بالنسبة للدولة المضيفة له أقل تكلفة ، وهناك الآن عددا من الدول الأفريقية المتكلمة باللغة الفرنسية تزودها فرنسا بمعلمين فرنسيين ، وهؤلاء تكلفتهم بالنسبة للدول المضيفة لهم تتساوى تقريبا مع تكلفة ما يقابلهم من معلمين محليين نظرا لأن الحكومة الفرنسية تدعم معظم التكاليف الإضافية اللازمة أو بها كلها . كما يوجد في هذه الدول

عدد من المعلمين المتطوعين وهم بطبيعة الحال أقل في التكلفة ، بل أن إبدالهم بمعلمين محليين سوف يؤدي إلى زيادة في تكلفة المعلمين . وإذا أخذنا في الاعتبار كل هذه الأمور السابقة فسوف نجد أن عملية إبدال جميع المعلمين الأجانب سواء المتعاقدين منهم أو المتطوعين يحتمل ألا تحدث في النهاية إلا فروقا قليلة نسبيا في نفقات التعليم في عدد كبير من الدول الأفريقية .

وعلى أية حال فإن هذه العملية يحتمل أن تستغرق وقتا ليس بقليل . وقد بدأت الدول الأفريقية التي تعتمد اعتمادا كبيرا على المعلمين الأجانب - وعلى الأخص في مرحلتى التعليم الثانوى والعالى ، تعمل قصارى جهدها في إعداد معلمين من أبنائها . وقد نجحت فعلا بعض هذه الدول في زيادة نسبة المعلمين المحليين في نظمها التعليمية ، ومع ذلك يلاحظ أن العدد الكلى للمعلمين الأجانب في هذه الدول مستمر في الزيادة ، وذلك نظرا لتوسع السريع في التعليم في هذه الدول . وعلى سبيل المثال نجد أن نسبة المعلمين الأجانب الذين يعملون في هذه المدارس الثانوية في نيجيريا الشمالية في الفترة من ١٩٦١ إلى ١٩٦٤ انخفضت من ٦٨ ٪ إلى ٦٥ ٪ رغم أن عددهم خلال هذه الفترة قد زاد من ٦٧٠ إلى ٧٨٥ معلما أجنبيا^(١) . وأن تكرار هذه الصورة في أماكن أخرى يبرز حقيقة هي أنه رغم الجهود التي تبذلها الدول الأفريقية في سحاس لأفرقة المعلمين في مدارسها ، فإن الكثير من هذه الدول سوف يستمر لعدة سنوات مقبلة في حاجة كبيرة للمعلمين الأجانب ، وينطبق هذا على وجه الأخص على الدول الأفريقية المتكلمة باللغة الفرنسية .

طبيعة بناء كوادرات الأجر للمعلمين ومضامينها بالنسبة للحصول على أعداد كافية من نوعية جيدة .

وفي ضوء نظرتنا إلى بناء الكوادرات السائدة لأجر المعلمين ومضامينها بالنسبة

لتكاليف نظم التعليم مستقبلا ، نجد أنها تدل على زيادات كبيرة جدا في التكاليف . وعلى الأخص في الدول النامية . والآن ننقل اهتمامنا إلى نقطة أخرى تطرحها الأسئلة الآتية ، ما مضامين بناء الكوادر الحالية لأجور المعلمين بالنسبة لتزويد النظم التعليمية بما تحتاجه من معلمين ؟ هل تساعد هذه الكوادر في الحصول على نوع جيد من المعلمين أم أنها تعرقل الحصول على هذا النوع ؟

تأتي الإجابة عن هذه الأسئلة خليطا من الجيد والردى . ومتضمنة عددا من الأدوات الشرطية « إذا » . أولا : أن الكوادر العادية للمعلمين تعطيم علاوات بصفة دورية وآلية على أساس سنوات الخدمة ، كما أنهم يحصلون على أجازات سنوية سخية ، وعلى معاشات مالية بعد انتهاء الخدمة وبلوغ سن التقاعد . وكذلك على حقوق ومنافع أخرى مستديعة في بض الأحوال . وجميع هذه الأشياء تعمل في اتجاه يجذب الأفراد للعمل كمعلمين في مهنة التعليم . وذلك ما لم تقدم لهم أنواع الوظائف الأخرى المنافسة عروضا ومزايا أفضل . ثانيا : أن المدى العريض والفروق الكبيرة في المرتبات بين المستويات المختلفة من المؤهلين للتدريس تحفز عددا من صفات المعلمين القادرين والطموحين للعمل على الارتفاع بمستوى تأهيلهم وذلك إذا أتيت لهم فرص الالتحاق ببرامج تدريبية جيدة أثناء الخدمة تمكنهم من الحصول على مؤهلات أعلى . ثالثا : وبالمثل فإن المدى العريض بين مرتبات معلمى المدارس الابتدائية والثانوية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تفرى مثل هؤلاء المعلمين الطموحين لتغيير حالتهم وذلك إذا ما أتيت لهم فعلا الفرص المناسبة للترقى من مستوى تعليمي معين إلى المستوى الذى يليه . وكل هذه الأمور السابقة تثير مشكلات هامة . تختلف طرق معالجتها من نظام تعليمى إلى آخر ، كما يختلف تأثيرها التام على اشتغال الأفراد بالتدريس والانضمام إلى صفوف المعلمين .

وَمَعْنَى حَقِيقَةٍ مَعِينَةٍ يَنْبَغِي الْآنَ ذِكْرُهَا إِلَى جَانِبِ هَذَا الْقَدْرِ الْقَلِيلِ الظَّاهِرِ مِنَ التَّفَاوُلِ . فَفِي مَعْظَمِ الدُّوَلِ نَادِرًا مَا يَقْطَعُ الْمُعَلِّمُ النَّسَقَ الْوُظُفِيَّ أَوْ التَّسْلُسَ الْقَدِيَّ يَرْبِطُهُ بِزَمَلَانِهِ وَأَنْ يَتَخَطَّاهُ قَدَمًا أَعْلَسُ التَّرْقِي . وَيَحْتَمِلُ أَنْ يَحْصَلَ الْمُعَلِّمُ عَلَى تَرْقِيَةٍ خَاصَةٍ — إِذَا جَاءَتْ مِثْلُ هَذِهِ التَّرْقِيَةِ — عِنْدَمَا يَتْرَكَ التَّدْرِيسَ عَلَى حِجْرَةِ الدِّرَاسَةِ وَيَسْتَنْتِلُ بَوَظَائِفَ الْإِدَارَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ .

وَفِي نَفْسِ الْوَقْتِ فَإِنْ زَمَلَاهُ مِنَ الْمُعَلِّمِينَ الَّذِينَ ظَلَوْا فِي التَّدْرِيسِ وَيَتَسَاوَوْنَ مَعَهُ مِنَ النَّاحِيَةِ التَّأْهِلِيَّةِ ، سَوْفَ يَسْتَمِرُّونَ فِي الصُّعُودِ عَلَى سُلْمِ الْأَجُورِ بِسُرْعَةٍ وَاحِدَةٍ سَوَاءٌ مِنْهُمْ الْمُعَلِّمُ الْمُتَمَازُ لِلغَايَةِ أَوْ الْعَادِي جِدًا . وَهَكَذَا نَجِدُ أَنَّ بِنَاءَ هَذِهِ الْكُوَادِرِ الْآلِيَّةِ لِلْأَجُورِ وَالتَّرْقِيَةِ لَا تَكْفِيهِ الْمُعَلِّمُ الْمُتَمَازُ فِي تَدْرِيسِهِ وَالْأَقْرَاضِ الْقَائِمِ فَنَحْنُ هُوَ أَنَّ كِفَاةَ جَمِيعِ الْمُعَلِّمِينَ مُتَسَاوِيَةٌ وَسَوْفَ تَظَلُّ هَكَذَا بِاسْتِثْنَاءِ قَلَّةٍ مِنْهُمْ أَكْثَرُ كِفَاةٍ مِنَ الْآخَرِينَ ، وَهَذِهِ الْقَلَّةُ هِيَ الَّتِي تَقْلُتُ مِنَ التَّدْرِيسِ إِلَى بَوَظَائِفِ إِدَارِيَّةٍ تَعْطِيهِمْ مَرَاتِبَاتٍ أَكْبَرَ . وَيَعْرِفُ الْجَمِيعُ أَنَّ هَذَا اقْتِرَاضٌ خَاطِئٌ .

وَمِنَ الضَّرْبِ أَنْ تَتَصَوَّرَ بِنَاءُ جَيِّدِ التَّنْظِيمِ لِلْأَجُورِ يَنْبِطُ مِنْ أَكْثَرِ الطَّلَابِ تَهْدِئَةً وَطُمُوْحًا عَنِ الْإِسْتِغْنَالِ بِالتَّدْرِيسِ ، أَوْ قَدْ يَحْمِلُ الْمُعَلِّمِينَ عَلَى تَرْكِ التَّدْرِيسِ إِلَى أَعْمَالٍ إِدَارِيَّةٍ فِي النِّظَامِ التَّعْلِيمِيِّ . وَرَغْمَ ذَلِكَ يَنْبَغِي أَنْ نَعْتَرِفَ بِأَنَّهُ لَا يَوْجَدُ

تَعْدِيرٌ آخَرٌ بِدِيلِ سَهْلٍ . وَقَدْ بَحِثَ مَوْضُوعَ التَّرْقِيَةِ بِالْإِخْتِيَارِ Merit Promotion فِي كَثِيرٍ مِنَ الدُّوَلِ ، وَهُوَ مَا تَرْفُضُهُ عَادَةٌ وَبَشَدَةٌ تَقَابَاتِ الْمُعَلِّمِينَ وَتُسْتَنْدُ فِي ذَلِكَ إِلَى بَعْضِ حُجُجٍ مَقْبُوعَةٍ . وَتَقَرَّرُ بَعْضُ النِّظَمِ التَّعْلِيمِيِّ أَنَّهَا حَقَّقَتْ نَجَاحًا فِي تَطْبِيقِ مَبْدَأِ التَّرْقِيَةِ بِالْإِخْتِيَارِ ، غَيْرَ أَنَّ هَذِهِ النِّظَمَ قَلِيلَةٌ . وَقَدْ وَجَدْتُ جَامِعَاتٍ كَثِيرَةً فِي كُوَادِرِهَا الْخَاصَةِ ذَاتِ الدَّرَجَاتِ الْوُظُفِيَّةِ الْمُتَعَدِّدَةِ حَلَا جُزْئِيًّا لِلْمَشْكَلَةِ بِالنِّسْبَةِ لِأَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ فِيهَا ، وَلَكِنْ هَذِهِ الْكُوَادِرُ أَيْضًا غَالِبًا مَا تَوْجَدُ مَشْكَلَاتٌ لِنَفْسِهَا ، وَالْحَقِيقَةُ الْوَاضِحَةُ فِي هَذَا الْمَوْضُوعِ هِيَ أَنَّهُ طَالَمَا أَنَا نَعْبُدُ إِلَى الْمُعَلِّمِينَ بِالْقِيَامِ بِعَمَلٍ وَاحِدٍ فَإِنَّهُ يَصِيبُ أَنْ نَفْرُقَ بَيْنَهُمْ مِنْ حَيْثُ أَجُورُهُمْ مِمَّا

يتكّن بينهم من فروق في مستوى الكيف التدريسي ونتائجه . وسوف نمود إلى هذا الموضوع مرة أخرى في فصول تالية .

وإذاً اعتبار آخر هام هو أن بناء كوادرات أجور المعلمين في معظم الدول النامية والصناعية يعمل بقوة ضد التوصل إلى حلول لأكثر أنواع النقص حدة في المعلمين . إن مشكلة النقص في المعلمين بصفة عامة عندما تخف في دولة من الدول فإن هذا التخفيف يتوقع أن يبدأ أولاً بالنسبة للمعلمين في مجالات الدراسة العامة والمواد الأدبية والمواد الاجتماعية . أما في مجالات العلوم والرياضيات والمجالات الفنية technical التي تعاني بشدة من مشكلة نقص المعلمين فيها فإن المشكلة تبقى قائمة فيها لغترات أطول وتمضي الأمور في دائرة مفرغة ذلك أن سياسة التعليم في رفع أجور على نمط واحد للمعلمين بصرف النظر عن اختلاف مجالات التخصص تضع عقبات صعبة في مجال التنافس للحصول على هذه الفئات من المعلمين في تخصصات العلوم والرياضيات وبعض التخصصات الفنية الأخرى ؛ وهذه عادة تحصل على أجور أفضل في أماكن وأعمال أخرى غير التدريس .

ويتضح ذلك بصورة جلية بمثال من النمسا . ففي تقرير معين لعام ١٩٦٧ يتوقع أنه سوف يصعب للغاية على النمسا في المستقبل أن تحصل على عدد كاف من معلمي الرياضيات في المدرسة الثانوية وعلى الأخص في مجال تدريس الهندسة . ويمضي التقرير في يانه ليوضح أن خريج الجامعة في تخصص الرياضيات الذي يعمل بالتدريس في المدرسة الثانوية يبدأ - وفقاً لإحصائيات عام ١٩٦٧ - بمرتب شهري قدره ٣٤٥٠ شلنًا نمساويًا ، بينما يتراوح راتبه الشهري لو عمل في أحد فروع المؤسسات أو الهيئات الدولية الموجودة في النمسا من ٦٠٠٠ إلى ٧٥٠٠ شلنًا نمساويًا^(١) . ورغم أن هذه حالة خاصة متطرفة ، إلا

OECD, Austria Study on the Demand for and Supply of Teachers (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968).

أن هذا النوع من التفاوت يوجد اليوم في كثير من الدول بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية ^(١) .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو ، ما الذى تفعله نظم التعليم لإزاء مشكلة من هذا النوع ؟ إن نظم التعليم تعتمد على الوسائل التى تمكنها من أن تدفع إلى جميع المعلمين أجوراً عالية بالقدر الذى يمكنها من الحصول على عدد كاف وكفء من معلمى العلوم والرياضيات والمجالات الفنية التكنولوجية . ومن ناحية أخرى فإن هذه النظم لا تستطيع أن تحصل على عدد كاف من هؤلاء المعلمين على أساس السعر الذى تقدر على دفعه وتحمل تكاليفه . وإن فشل نظم التعليم في حل هذه المشكلة يزيد بدوره من حدتها ، ويحدث ذلك إذا لم تعط هذه النظم ضمن مخرجاتها التعليمية أعداداً كافية من الأفراد في هذه المجالات من التخصص يمكن بواسطتهم في النهاية أن تخفف من مشكلة النقص في هذه الأنواع المهيئة من المعلمين . والمباراة الآتية تلخص نتائج دراسة معينة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر اتباع نظم التعليم لسياسة أجور نمطية موحدة على تجنيد الأعداد اللازمة من المعلمين في مجالات الرياضيات والعلوم والمجالات الفنية التكنولوجية . • إننا لا نعرف صناعة أخرى تعطى اهتماماً قليلاً لنهاية لحالة السوق عندما تقيم بناء الأجور . . . مثلما يحدث في صناعة التعليم ^(٢) .

(١) انظر المحق رقم (١٤)

(٢) "... It is quite general, particularly in unified school districts but not only in them, for unified salary schedules to prevail. That is to say, for teachers with the same amount of training and experience, salaries are identical. The first grade teacher, therefore, is paid the same as the 12th grade physics teacher. All teachers get salary increases automatically as they gain experience (or as time passes), and they also improve their incomes as they take more courses..." from J. Kershaw, and R. McKean, Systems Analysis and Education, Research memorandum No. 2473-FF (Santa Monica, Calif.; Rand Corporation, October 1959), p. 59.

كليات ومعاهد المعلمين ومدى كفاية إلتايجيتها :

. وتزداد حدة مشكلة النقص في المعلمين بصفة عامة وليس فقط في العلوم والرياضيات والمجالات الفنية نتيجة لعدة عوامل سائدة في المصادر الرئيسية التي تزودنا بالمعلمين ، ونعني بهذه المصادر كليات ومعاهد المعلمين . فبينما أهمل التوسع في هذه الكليات والمعاهد في الفترات الماضية التي شهدت التفجر الهائل في أعداد التلاميذ وزيادة القيد بالمدارس نجد أن طاقاتها الإنتاجية هذه الأيام تنمو وتزداد بسرعة . ومن المتوقع أن يزداد العدد الذي تخرجه من المعلمين إلى درجة كبيرة . ولكن هذا سوف يجعلنا نفكر ثانية في مسألة الكيف . أننا إذا أردنا أن نحسن في إعداد المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية معا ، فلا بد من أن نحسن في المدخلات لهذه الكليات والمعاهد ليعمل فيها فئات ممتازة من أعضاء هيئة التدريس ، ولكي تضم أيضا خامات بشرية طيبة من الطلاب وهذا على وجه الدقة هو ما تمانى منه نظم تعليمية كثيرة . إن كليات ومعاهد المعلمين تفتقر بشدة إلى أساتذة أكفاء لاعداد المعلمين . ويرجع السبب في ذلك جزئيا إلى أن هذه الكليات والمعاهد غالبا ما تكون معزولة عن الأبحاث العلمية والانشاهاات الأساسية لقرية والتعليم .

وينبع ذلك أن المكانة المنخفضة لهذه الكليات والمعاهد في نظر هؤلاء الأساتذة الذين يمكن أن يتعلم ويتدرب على أيديهم أفضل المعلمين تصدم عن ربط أنفسهم بالعمل التعليمي في هذه المؤسسات . ولا يمكن أن نزيل هذه العقبات إلا بعمل مضاد يساعد في التغلب على الظروف التي تحمل المستويات الجيدة من الطلاب على تجنب الالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين وبالتالي الابتعاد عن اتخاذ التدريس كمهنة لهم . إن بعض الدول كفرنسا مثالا لا تمانى من هذه المشكلة ، ولكن عددا كبيرا آخر من الدول يجد فيها مشكلة من أكثر المشكلات خطورة .

المعدل العالمي للفقد بين المعلمين :

وثمة عامل آخر يزيد من تعقيد مسألة المروض من المعلمين ، وهذا العامل هو المعدل العالمي للفقد بين المعلمين من ذوى الخبرة فى التدريس . ولحسن الحظ فإن هذا المعدل العالمى للفقد ليس ظاهرة عامة بالنسبة لجميع الدول ، وإنما يقتصر على البعض منها فقط . وقد أوضحت نتائج دراسة حديثة أجريت فى النرويج أن التسرب فى مهنة التعليم قد ازداد فى السنوات الأخيرة^(١) . وفى المملكة المتحدة وصل معدل الفقد بين المعلمات إلى درجة كبيرة ، فن بين كل ١٠٠٠ من النساء اللاتى بدأن الاشتغال بالتدريس استمر منهن فيه بعد ست سنوات ١٩٣ معلمة فقط . وأما بالنسبة للرجال ، فن بين كل ١٠٠٠ من الرجال الذين بدأوا الاشتغال بالتدريس استمر منهم بعد ست سنوات فى مهنة التدريس ٦٧٧ معلما فقط^(٢) . ويحتمل أن تكون هذه أ كثر البيانات ازعاجا ولكنها بدورها جزء فقط من موضوع أكبر . وعلى وجه الأخص فإن نقص الحادث فى القوى العاملة فى السنوات الأخيرة جنبا إلى جنب مع التغيرات الطارئة فى السياسة الاجتماعية قد دفع بعض النظم التعليمية إلى الاعتماد إلى درجة كبيرة على القوى العاملة من النساء .

فى النمسا مثلا يبلغ عدد المعلمات ثلاثة أخماس إجمالى عدد معلمى المرحلة الأولى^(٣) بينما تصل هذه النسبة فى بريطانيا إلى ثلاث أرباع فى المرحلة الأولى وخمسين ٥ : ٢ فى المرحلة الثانوية^(٤) . وتقوم النساء بدور مماثل فى الولايات

OECD, A Case Study in the Application of Teacher Demand (١)
on Supply Models in Norway (Paris ; Directorate for Scientific Af-
fairs, 1968).

Times (London), 20 June 1967. (٢)

See OECD, A case study..., op. cit. (٣)

See Appendix, 15. انظر الملحق رقم ١٥ (٤)

المتحدة الأمريكية . ورغم ذلك فإن ميزة تدوير هذه الأعداد الكبيرة من المعلومات تضاهل إزاء حقيقة هي أن التعليم يفقد الكثير منهن في مواجهة منافسة الزواج والانشغال بتربية أطفالهن .

مبدأ المساواة في الأجور بين الرجل والمرأة وأثره على جذب عدد كافٍ منهما للتدريس :

وتمتة تعقيد آخر لهذه المسألة عندما تساوى السياسة الاجتماعية لدولة معينة بين أجر المرأة وأجر الرجل نظير القيام بأعمال متساوية أو متكافئة وقد يبدو أن هذه سياسة إجماعية مرغوب فيها للغاية . ولكن لنفرض أن بقية الجوانب الأخرى من الاقتصاد لا ترتبط بهذه السياسة ، ولنفرض أنها تدفع للأعمال المتساوية أجوراً للرجال أكبر مما تدفعه للنساء . وسوف يتبع ذلك أن الأجور التي تعطى في مهنة التدريس والتي تكون مرتفعة إلى درجة تجذب القادرات من النساء للاشتغال بالتدريس ، قد لا تكون في حد ذاتها كافية لكي تجذب بنفس الدرجة القادرين من الرجال للاشتغال بالتدريس ، أو حتى للإبقاء عليهم بعد دخولهم هذه المهنة . وأنه لمن السخريّة هنا أن يكون في تطبيق ما يتفق عليه معظم الناس على أنه سياسة إجماعية مرغوب فيها من حيث المبدأ ، ما يلحق الضرر في النهاية بالتعليم وبالتالي بأنفسهم .

مشكلة الحصول على عدد كافٍ وجيد من المعلمين للعمل في المناطق الريفية :

وناقى في النهاية إلى مشكلة جغرافية ترتبط بمسألة المعروض من المعلمين ، وهذه المشكلة ، سوف تستمر في إزعاج عدد كبير من الدول حتى بعد أن تحقق توازناً شاملاً بين العرض والطلب . ويصبر عن هذه المشكلة بسؤال تضمنه أغنية أمريكية قديمة قول : ما هي الطريقة التي سوف تنبها للإبقاء عليهم في المزرعة ؟ .

إن النظم التعليمية في الدول التي تكثر فيها المناطق الريفية تواجه دائماً مشكلة إنسانية للحصول على عدد كاف من المعلمين ذوي التأهيل الجيد لسد الحاجة الماسة اليهم في مدارس هذه المناطق ولما كانت هذه المناطق الريفية لا تجذب إلى درجة كبيرة المعلمين للعمل فيها ، فإن أفضل العناصر من المعلمين تتجه إلى العمل في المدن ، بينما يترك الأطفال في المناطق الريفية لمعلمين ذوي مستويات تأهيل ضعيفة غالباً . وتعمل كوادر الأجور وأشكال المسكنة الاجتماعية في اتجاه مضاد لتوصل إلى حل للمشكلة . وذلك لأن كوادر الأجور في مثل هذه الدول تعطى أجوراً أعلى ومكانة أفضل للمعلمين القاطنين بالتدريس في المدن ، بينما لا تعطى أية حوافز خاصة للتدريس في المناطق الريفية .

وأخيراً ثمة سؤال واحد يلخص لنا معظم المشكلات التي سبق أن عرضنا لها في حديثنا عن المعلمين كمدخلات في نظم التعليم . وهذا السؤال هو : هل في وسع نظم التعليم في المستقبل أن تعمل على رفع كفاية إنتاجها من المعلمين من حيث الكم والكيف معاً ؟ وإلى هذا السؤال ينبغي أن نحول الآن انتباهنا .

المال : القوة الشرائية للتعليم

التنافس والأولويات :

إن مسألة الموارد المالية تكن وراء كل ما سبق ذكره تقريباً في الفصول السابقة وعلينا أن نتقل الآن مباشرة إلى الموضوع ، فنثير الأسئلة الآتية :

هل يرتبط بمنشأ أزمة التعليم توافر المال أو قصه ؟ ما القدر الذي سوف نحتاج إليه ، ومن أين سنأتي به ؟ وما احتمالات إمكان الحصول على القدر الكافي منه ، وما الذي يمكن أن يحدث لو اتضح لنا أن الحصول على هذا القدر الكافي أمر مستحيل ؟

وفي استطاعتنا أن نذكر في هذه الأسئلة بوضوح لو أننا نحينا جانباً القول القديم بأنه لا يوجد في التعليم من العيوب ، مالا يمكن المال أن يصلحه . لأن هذه الحقيقة الجزئية ، تصرف الناس بطريقة سهلة للغاية ، عن البحث العميق للمصادر الأخرى لمشكلات التعليم . ومن الطبيعي أن توجد عوامل أخرى لها أهميتها إلى جانب العامل المالى ، يمكن أن نحد من سرعة التوسع في نظام التعليم ، وأن نقيّد تحصيله وتطوره . ولقد برهنت هذه العوامل في بعض الأحيان ، على أنها أكثر صعوبة من العامل المالى من حيث تناولها والسيطرة عليها . ورغم ما قيل ، فإننا نواجه حقيقة هامة هي أن المال مدخل بالغ الأهمية من مدخلات أى نظام تعليمي وهو يزود التعليم بالقوة الشرائية الضرورية التي تمكنه من الحصول على المدخلات الإنسانية والفيزيائية . ويقف التعليم عاجزاً إذا عانى بشدة من نقص المال فإذا توافرت له الموارد الكافية ، أصبحت مشكلاته أبسر في التناول ، وحتى وإن لم تختفِ .

ولا يمكن أن نفصل الأسئلة السابقة المتصلة بالموارد المالية عن بيئتها ، فالتعليم ليس إلا جزء من نسج موحد من الأشياء التي تشكل الحياة في المجتمع . وفي أى زمان ، يتوافر لاقتصاد المجتمع دخل محدود ، يوزعه بنظام معين لأغراض شتى . وي طرح المقدار الذي يخصص للتعليم من المقادير المتاحة للأغراض الأخرى ولهذا الأسباب فإن ما يطالب به التعليم من الموارد المالية على المستوى القومى يلقي منافسة من المطالب المتنافسة الأخرى كاحتياجات المجتمع المادية الهامة من استثمارات في الزراعة ، وفي الصناعة ، وفي الإسكان والطرق ، واحتياجات الاجتماعية الهامة مثل الاتفاق على الصحة والتأمينات الاجتماعية لكبار السن . ومواجهة التمثل . والميزانية العسكرية ، بكل أسف ، تعد أقوى غريم لميزانية التعليم وذلك في عدد ليس بالقليل من الدول . غير أن التعليم ذاته منقسم على نفسه عندما يحدث التنافس بين قطاعاته ليحصل كل منها على نصيب أكبر من الميزانية المخصصة للتعليم ككل ، فيظهر التنافس بين التعليم الابتدائي والتعليم

الثانوى ، أو بين التعليم الثانوى ، والتعليم الجامعى ، أو بين التوسع فى إعداد المعلمين ، والتوسع فى إنشاء المباني المدرسية ، وقد يكون التنافس ذا أهمية خاصة عندما ينشأ بين الترية المدرسية أو النظامية ، والترية غير المدرسية أو غير النظامية .

ويتطلب هذا التنافس وضع نظام معين للأولويات القومية ، سواء أكان ذلك النظام صريحاً أو ضمناً . ومهما يكن من شئ فإن حسم موضوع الأولويات القومية — حينما تواجه حجج متساوية فى القوة ومتعارضة فى الاتجاه تجسد التفكير وتمطل العقل — مؤلم وغير محمود . ويساعد توافر الحقائق الواضحة وتحليلها على أساس من الفكر والعقل بدرجة كبيرة فى حسم مسألة الأولويات فى التعليم ، غير أن تحديد هذه الأولويات لا يتم فى النهاية باستخدام المسطرة الحاسبة لمخطط التعليم ، وإنما بواسطة عملية سياسية معينة وهى عملية تتصف فى بعض الأحيان بنصف الممارك بين الوزراء حول الميزانية ، أو بين الوزراء والمجالس التشريعية ، أو بين أعضاء من هذه المجالس الأخيرة . وما يبرر فى النهاية من خلال كل هذا يعكس عادة مزيجاً من قيم المجتمع ، ومقارنة بين قوئ القوى الضاغطة المتنافسة ، وأساليب عملها . وأنه من الضرورى حقاً إذا أخذنا فى اعتبارنا ما تقدم بكل دقة ، أن يجيد قادة التعليم ليس فقط المسائل الخاصة بمجالهم ، بل وأن يجيدوا إلى جانب ذلك لغة الاقتصاديين وأساليبهم . لكي يكونوا أفضل إستعداداً وتسليحاً فى الدفاع عن مطالبهم فى معركة الميزانية السنوية . ولا يمكن أن تنفى البلاغة فى الخطابة عن الإلمام بالحقائق والقدرة على التحليل فى كسب معارك الميزانية .

عوامل أساسية تؤثر فى الوضع المالى للتعليم :

ولما كان لكل دولة أولوياتها القومية . فإن الإجابة عن الأسئلة التى

أثيرت في بداية هذا الفصل . لن تكون واحدة في كل مكان . وينبغي أن تؤخذ هذه الاختلافات في الاعتبار مع ما لكل منها من ملامح وظلال . ويمكن أن تتضح الأبعاد المالية للنظام التعليمي في أى سياق اقتضاها بالغ الدقة . إذا ركزت عدسة الرؤية على ثلاث علامات وذلك حتى تتمكن من رؤية ما حدث في الماضي وما يحتمل أن يحدث في الحاضر والمستقبل . وهذه العلامات الدالة هي . (١) اتجاهات نفقات وتكاليف تعليم التلميذ الواحد . (٢) اتجاهات النفقات التعليمية الكلية . (٣) اتجاهات نسبة إجمالى الانتاج القومى إلى إجمالى دخل الإيرادات العامة التى أفقت على التعليم .

ولنبداً بمعالجة النقطة الأولى ، فنقول إن الأدلة الموثوق بها والخاصة بتكاليف التعليم بالنسبة لكل تلميذ ما تزال قليلة ويحتاج هذا المجال إلى مزيد من البحث والدراسة ، الذى يمكن أن يعود علينا بنفع كثير . ومع ذلك فانه الأدلة التى استطننا جمعها سواء أكانت قوية أم ضعيفة تشير أساساً إلى اتجاه واحد . وهو أن تكلفة التلميذ في كل مرحلة من مراحل التعليم ، في الدول المتقدمة صناعياً وفي الدول النامية على السواء ، قد ارتفعت في السنوات الخمسة عشرة الماضية . والسبب الرئيسى لهذا الارتفاع أو الزيادة هو ارتفاع تكاليف المعلمين التى سبق ملاحظتها .

وقد يستخلص رجل الاقتصاد من ذلك . أن التعليم صناعة متزايدة التكاليف . وأن تكاليف عناصر المدخل في التعليم (مع ثبوت الأسعار) بالنسبة لكل وحدة مائة من المخرج تتبع اتجاهها خطياً متصاعداً ، عاماً ، بعد آخر . وإذا كان الأمر كذلك ، وهذا ما يبدو من الشواهد ، فإن مضامينه خطيرة . وبسبب الأثر . إذ يعنى في الواقع أن أى نظام تعليمي سوف يحتاج كل عام وإلى مالا نهاية ، إلى مزيد من الأموال لكي يحقق نفس النتائج التى حققها في العام السابق . وإذا أراد أن يحقق نتائج أكبر وعلى صورة أفضل فسوف يحتاج أيضاً

إلى زيادة أكبر في الميزانية . هذا بخلاف ما تتطلبه مسايرة التضخم من نفقات وسوف تعود إلى هذه النقطة مرة أخرى عندما نناقش التشغيل الداخلي لنظم التعليم . أما الآن فعلينا أن نفحص الشواهد والأدلة الميسرة لنا فحسب أدق .

ارتفاع معدل تكلفة التليذ :

وتقدم الدول الصناعية أكثر الأدلة اتساقا مع الاتجاه المتزايد في نفقات التعليم بالنسبة للتليذ الواحد ويتضح هذا في شكل (١٠) ولاشك أن بعض هذه الزيادات تعكس تحسنا في جودة ناتج التعليم من سنة إلى أخرى . غير أن هناك حالات واضحة سار فيها ارتفاع تكلفة التليذ جنبا إلى جنب مع الانخفاض في ناتج التعلم . وفي كلتا الحالتين ، فإنه يبدو واضحا تماما أن صافي الزيادة في الجودة لا يفسر على أى نحو الأرتفاع الكلى في التكلفة الحقيقية للتليذ .

هل ثمة شيء يلوح في الأفق ويدل على أن الاتجاه المتزايد في تكلفة الوحدة (التليذ في هذه الحالة) سوف يثبت أو سوف يتجه إلى الانخفاض في الدول الصناعية ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال بكل أسف ، هي بالنفي . ومن الناحية النظرية يمكن إبطاء هذه الزيادة إذا تحققت الوفرة في القوى العاملة المؤهلة للتدريس ، مع تناقص الطلب عليها ، من جانب الهيئات والمؤسسات الموظفة الأخرى . غير أنه ، بما أن إنتاجية العمل في المجالات الأخرى مستمرة في الزيادة والارتفاع ، كما تشير الدلائل إلى ذلك ، فإن التعليم لابد وأن يحافظ على توازن معقول بين ما يقدمه من أجور للمعلمين ، وبين ما يمكن أن يحصلوا عليه في المجالات الأخرى في غير التعليم ، وذلك حتى يجتذب بين صفوف المعلمين نصيبا كافيا من القوى العاملة المؤهلة تأهيلا حسنا . وفي نفس الوقت ،

إذا لم ترتفع إنتاجية المعلمين بسرعة ، بما يتناسب مع أجورهم — والاعتقاد ضعيف أن ذلك ممكن الحدوث — فإن معدل التكلفة بالنسبة للتلميذ سوف يستمر في الزيادة ، ويمرر هذا التوقع دراسة رائدة — ولو أنها موضع جدل — أجريت في بريطانيا ، وانتهت إلى نتيجة هي أن إنتاجية التعليم في بريطانيا قد أخذت فعلا في الهبوط^(١) . غير أن الباحث لا يدعي أن نتائج دراسته معصومة من الخطأ ، أو أنها قابلة للتعميم . وهناك من الأسباب الوجيهة ما يحملنا على القول بأنه إذا أجريت دراسات مشابهة في أماكن أخرى ، فإنها قد تسفر عن نتائج مشابهة .

وفي حالة الدول النامية ، فإن الأدلة المتوافرة المبعثرة ، لا تعطينا إلا صورة مختلطة ومشوشة كما يتضح في شكل (١١) . وهذه الأدلة بما لها من ثقل تبين ارتفاعا في التكلفة بالنسبة للتلميذ الواحد . غير أنه في مواقف معينة ، وإذا قبلت الأدلة على ظاهرها ، فإنها تبين انخفاضاً في التكلفة على الأقل لفترة قصيرة غير أننا لسوء الحظ لانجد في مثل هذه الحالات إلا عزاء قليلا . ويمكن في ضوء ما نعرفه عن التعليم في هذه الدول ، أن نرجع الانخفاض الظاهر في التكلفة إلى خمسة عوامل رئيسية هي :

(١) - تخلف أجور المعلمين بالنسبة للتضخم المتزايد في الأسعار .

٣١ - استخدام أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين تقل أجورهم كثيراً عن أجور المعلمين المؤهلين .

See Maureen Woodhall, «Productivity Trends in British (1) Secondary Education, 1950-63», draft paper presented at the Seminar for Professors of Educational Planning (Economics), 5, 16 June 1967, IIEP, Paris (Mimeographed).

٣) — زيادة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم الواحد . وهذه النسبة تصكس
اكتظاظ حجرات الدراسة بأعداد كبيرة من التلاميذ .

٤) — الاقتصاد فى فترات التعليم ، وذلك بزيادة نسبة أنواع التعليم
الأقل تكلفة ، مثل الاقلال من المدارس الداخلية ، والاكثر من التلاميذ
الذين يدرسون نهاراً ويعودون إلى بيوتهم .

٥) — استخدام نظام الفترتين الصباحية والمسائية .

وفى ضوء طبيعة معظم هذه العوامل الخمس ، من الانصاف أن نستنتج أن
الانخفاض فى تكلفة التلميذ الذى يبدو فى معظم الحالات ، إنما هو إنخفاض
كاذب وخادع ذلك أن ما يقاس فى مثل هذه الحالات ليس هو نفس الشيء ،
وإنما نوعية من الإنتاج تزداد رداؤه ، أى أنه إنتاج متغير فى نوعيته وتركيبه .

وتحتاج هذه النتيجة السابقة على أية حال ، الآن إلى بعض التعديل وذلك
بملاحظة بعض الحالات المتفرقة التى ظهر فيها إنخفاض حقيقى فى التكلفة بالنسبة
لنفس الإنتاج ، أو بالنسبة لإنتاج أفضل نوعية ولعل أوضح هذه الحالات
تلك التى نجدها فى عدد قليل من الجامعات الأفريقية الحديثة التى سجلت
انخفاضاً فى تكلفة التعليم بالنسبة للطلاب ، وذلك لأنها بدأت بأعداد قليلة
فى بداية نشأتها ، ثم ارتفعت هذه الأعداد لتلائم قدرتها على الاستيعاب كما
وضعت فى خطة إنشائها . وعلى ذلك فإن هذا الاقتصاد فى التكلفة لا يحدث
إلا مرة واحدة ، وليس شروعا فى اتجاه انخفاض فى التكلفة يقدر له الاستمرار
والبقاء . وحتى مع وجود هذا الانخفاض ، ما زالت تكلفة التعليم بالنسبة
لطلاب فى الجامعات الأفريقية عالية جداً ، إذا ما قيس بالمعيارين الآتيين :
المعيار الاول ، هو قدرة هذه الدول الأفريقية إقتصاديا على
دعم الجامعات .

المبار الثاني : هو تكلفة الطالب في التعليم إذا قورنت بتكلفته في التعليم المماثل في أوروبا .

هذا ويمكن للدول النامية أن تكافح في المستقبل لكي نهد إلى درجة كبيرة من تكلفة - التلميذ التعليمية ، كما كانت في الماضي . لتحقيق ذلك إلى حد ما بوسائل كثيرة - مع التسليم بأنها مستعدة لدفع الثمن عاليا على حساب جودة التعليم . فثلا يمكن تحقيق ذلك بالبقاء على استخدام نسبة عالية من المعلمين غير المؤهلين من ذوى الاجور المنخفضة ، وتجنب الزيادة في أجور المعلمين عامة ، والتقليل من المصروفات على الكتب ومواد التعلم الضرورية الأخرى . والاستمرار في زيادة ازدهام الفصول بالتلاميذ ، وبالتوسع في نظام الفترة الصباحية والمسائية . غير أن لهذه الوسائل جميعا محددات عملية ، إذا نحينا جانباً تأثيرها السيء على الكيف والجودة . فقد بلغ ازدهام فصول الدراسة بالتلاميذ أقصى مدى تسمح به سعة الفصل وتحول دون « حشر » أى تلميذ أضافى فيها وبالمثل فإن نظام الفترتين يمكن التوسع فيه إلى أقصى حد قبل أن يتحول بالضرورة إلى نظام الفترات الثلاث . وإذا كانت الكتب المدرسية قليلة منذ البداية ، فالتنا لن نوفر إلى القليل بما أننا لن نعمل على مضاعفتها .

وسوف يصعب تبرير الاحتفاظ بأعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين ما دامت الجامعات وكليات المعلمين ومعاهدهم تخرج أعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين الذين اعدوا اعداد افضل . كما أن الوقوف أمام مطالب المعلمين الملحة لزيادة أجورهم - حتى تتناسب مع التضخم الاقتصادي ، وتتوازن مع زيادة المخصصات المالية لجوانب أخرى غير التعليم في قطاعات عامة أو خاصة - ليس بالأمر الهين اليسير . وإن قوة تقابلات المعلمين الضاغطة في الدول النامية يمكن أن تكون أكثر فعالية عنها في الدول الصناعية ، وذلك لأنها تضم جزءا كبيرا من الصفوة المتعلمة القليلة العدد ذات النفوذ . والنتيجة التى

يمكن أن نصل إليها في ضوء كل ما سبق هي أن الدول النامية قد استغندت إلى درجة كبيرة الوسائل التقليدية التي تحد من ارتفاع تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ .

وتم نتيجة أخطر فرض نفسها علينا فرضاً ، وعلى الأخص حينما نسترجع ما سبق أن ناقشناه حول زيادة التكاليف الناتجة عن نظم الرقبة في كوادز المعلمين . وهذه النتيجة هي أن تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ سوف ترتفع في السنوات القادمة بدرجة أسرع في الدول النامية عنها في الدول الصناعية ، وبالتالي فإن جودة التعليم بدلا من أن ترتفع سوف تتدهور وتبلغ نقطة يصبح فيها « الاستثمار » في التعليم في حقيقة الأمر « عدم استثمار » .

ارتفاع نصيب التعليم من الموارد المالية الكلية :

وفي ضوء ذلك ، فانا نعتقد أن أى مسئول عن تخطيط التعليم في أى دولة يواجه واجبا أخلاقيا مطلقا . وهو أنه ينبغي أن يكون لديه الشجاعة لمسامح بزيادة ملحوظة في تكاليف تعليم التلميذ عند حساب التكاليف المالية للتعليم حتى يحقق أهدافه المستقبلية والجريئة ، أى يحقق مزيداً من التوسع التعليمي ومزيداً من الجودة التعليمية ، وعلى الأخص إذا ألزم بسياسة معينة لتحسين نوعية التعليم وزيادة فاعلية التعلم . أما أن نفترض أن التكلفة التعليمية للتلميذ سوف تظل ثابتة إذا اصططنا في مجال التعليم وسائل اقتصادية مبتكرة بعيدة الأثر والمدى ، فليس إلا إغترافاً في الأوهام وجرياً وراء الأحلام يمكن أن يؤدي إلى مزيد من التدهور في جودة التعليم ونوعيته فضلاً عن أنها تفضل السلطات التعليمية وأفراد الشعب تضليلاً خطراً مما يشعرها بعدم الرضا ويدفعها إلى السخرية .

وهذه التوقعات غير السارة التي اضطررنا إلى توضيحها تقوم على مسلم

أساسى هو أن الأمور تتمشى فى مجال التعليم على النحو الذى ألفناه . غير أن من الممكن أن تصور من ناحية أخرى ، أن مبتكرات تعليمية سوف نتحدث . ويمكن من خفض التكلفة إلى حد كبير للغاية وإلى درجة تبدو معها توقعاتنا وكأنها خطأ كبير . وإذا فرض وحدث هذا ، فسوف تكون أول من يحى هذا الحدث السار ويرحب به . ومع ذلك ، وبكل أسف ، فنحن لم نر بعد دفعات قوية لمبتكرات يعقد عليها الأمل يمكن أن تنفذ النظم التعليمية ، وتخلصها من المأزق المالى الخطير الذى سوف تقع فيه فى السنوات العشر القادمة .

ويبدو هذا المأزق المالى أكثر وضوحاً إذا ما نظرنا إلى كل من المؤشرين . الأول والثانى وهما اتجاه الزيادة فى نفقات التعليم وفى علاقة ذلك بالتهرج الاقتصادى والميزانيات العامة والحق أن نفقات التعليم قد أخذت فى الارتفاع الشديد فى كل مكان خلال العشر أو الخمس عشرة سنة الماضية ، ولم يحدث هذا الارتفاع فى التخصصات المالية للتعليم كقنادير مطلقة فحسب ، وإنما ارتفعت أيضاً كنسب فى الإنتاج القومى الكلى ، وفى الدخل القومى ، وفى جملة الإيرادات العامة .

ولهذه الصورة جانب مضى . وهو أن جميع الدول وكافة الشعوب قد أعطت قيمة أعظم للتعليم ومنحته أولوية أكبر . أما الجانب المظلم منها فهو أن نفقات التعليم لا يمكن أن تستمر فى الزيادة بهذا المعدل إلى غير نهاية ، إذ ينبغى على الميزانيات القومية أن تراعى الحاجات الأخرى الهامة . ولا يمكن للتعليم أن يستمر فى طلب الزيادة السريعة فى نصيبه من الموارد المالية المتاحة دون أن يعرض المجتمع ككل أو الاقتصاد برمته لضغط خطير أو يؤدى إلى إخلال توازنه . وليست هذه المسألة مرهونة باتجاه فلسفى معين أو وجهة نظر خاصة ، وإنما هى مسألة يحسبها الحساب البسيط .

وعلم الحساب بطبيعة الحال لا يصر على أن توقف ميزانيات التعليم عن

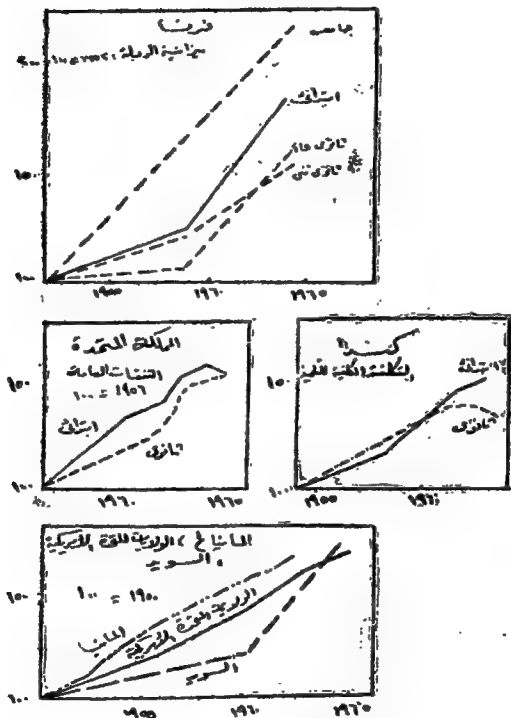
الإرتفاع نهائيا ، ولما يقرر أن هناك مرحلة معينة يلزم عندها أن يصبح معدل الزيادة في ميزانية التعليم في خط متقارب للغاية مع خطوط معدل النمو الاقتصادي ككل ، ومع جملة الإيرادات العامة . وسوف يحصل التعليم على زيادة سنوية أقل مما حصل عليه في الميزانيات السابقة إذا حدث تباطؤ في معدل زيادة الموارد العامة . وسوف تقل هذه الزيادة بدرجة أكبر إذا كان معدل النمو الاقتصادي بطيئا . فضلا عن ذلك ، فإن جزءا كبيرا من هذه الزيادة سوف يخصص مقدما لتغطية زيادة التكاليف التي لا مفر من حدوثها في البرامج التعليمية القائمة . وهكذا يصبح المسئولون عن إدارة التعليم في وضع لا يسمح لهم بإعادة توزيع الموارد المالية لتحسين توازن النظام التعليمي وزيادة إنتاجيته .

ومن المستحيل أن نعمم بخصوص هذه النقطة التي يدخل عندها التعليم إلى مرحلة الهضبة والاستواء . ومن الواضح أنه سوف توجد فروق كبيرة بين الدول من حيث الوقت الذي تصل فيه إلى حد هذه المرحلة ومن حيث المستوى ، ويتوقف هذا على تقاليد كل منها ، وقيمتها وأهدافها ، بل وفروق كل شيء ، على مرحلة النمو التي تمر بها ، ومعدل نموها الاقتصادي ومع ذلك فإن الوصول إلى هذه النقطة أمر حتمي في جميع الدول ، سواء حدث ذلك عاجلا أم آجلا . والحق أن عددا من الدول النامية والمتقدمة على السواء قد وصل فعلا إلى هذه النقطة .

اتجاهات التعليم في الدول الصناعية :

وبوضح شكل (١٢) قطاعا عرضيا لما حدث لتمويل التعليم في الدول الصناعية . وهذا الشكل يمثل ما يتضمنه من دول تمثيلا عادلا ، وقد انتقلت معظم هذه الدول من نقطة كانت تنفق فيها ما بين ٢ - ٤ ٪ من الإنتاج القومي الكلي في عام ١٩٥٥ (وهذه النسب تمثل زيادة ليست بالقليلة على

شكل (١٠) النفقات التعليمية للتنفيذ الواحد في الدول الصناعية
(in constant Prices)

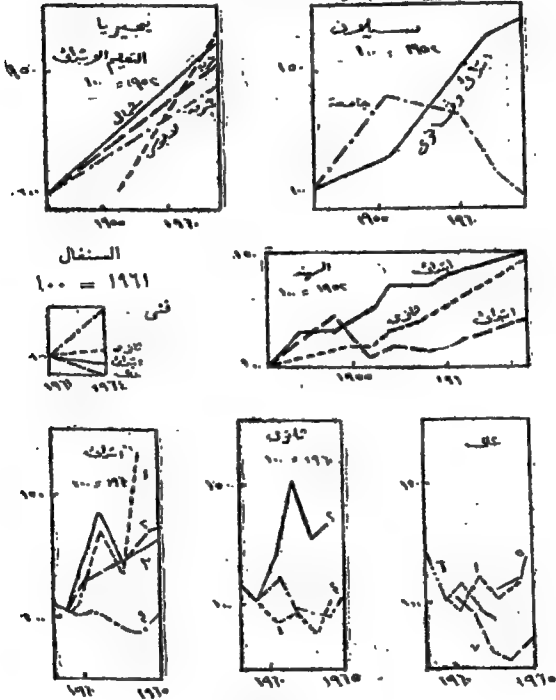


المصاريف المتكررة : Recurrent Outlay
المصاريف الحالية : Current Outlay
المصاريف الإجمالية : Total outlay, public funds

المصدر : انظر الملحق رقم ١٥

(شكل ١١)

اتجاهات مختلفة النفقات الدورية لتبليذ الواحد في بعض الدول النامية

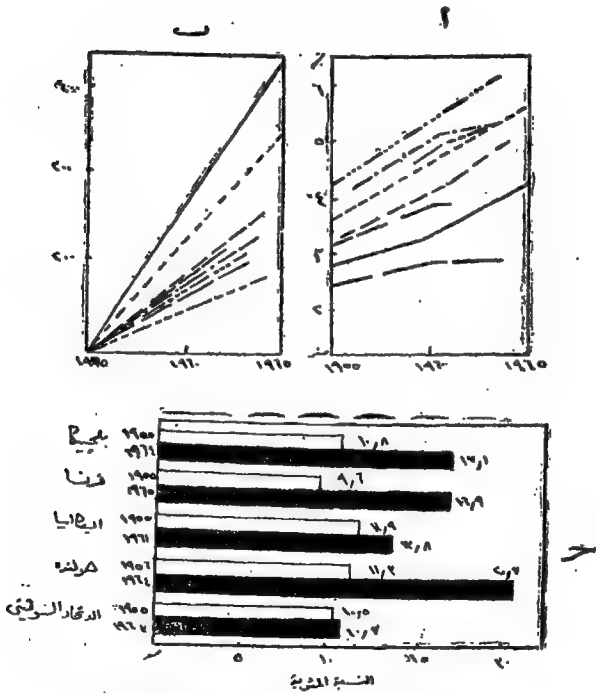


دول أمريكا اللاتينية

- | | |
|---------------|---------------|
| ١ - كولومبيا | ٥ - بورتوريكو |
| ٢ - الفلبين | ٦ - البرازيل |
| ٣ - الأرجنتين | ٧ - تشيلي |
| ٤ - كوستاريكا | |

شكل رقم (١٢)

إجمالي النفقات الطبية في الدول الصناعية



أ - ارتفعت إلى أكثر من الضعف خلال عشر سنوات .

ب - ارتفعت كنسبة مئوية من الإنتاج القومي الكلي GNP .

ج - ارتفعت كنسبة مئوية من الميزانيات الكلية العامة .

نسب ١٩٥٠ عند عدد منها) إلى نقطة تنفق فيها ما بين ٤ - ٦ ٪ في عام ١٩٦٥. وهناك من الأسباب ما يدفعنا إلى توقع استمرار الارتفاع في هذه النسب لعدة سنوات قادمة في الدول الصناعية ، وأن هذا الارتفاع سيحدث بمعدل سريع أيضا وذلك إذا بقي نموها الاقتصادي قويا .

ويتسق هذا التوقع مع التنبؤات الحديثة المحسوبة لعدة دول متقدمة . ويحتمل أن تكون هذه الظاهرة مرحلية بالنسبة لفرنسا وقسا لبعض التقديرات ، لأنه قد حدث وما تزال تحدث توسعات غير عادية في المباني والامكانيات التي تخصص للتعليم في جميع المستويات ، وتكلف هذه التوسعات كل عام حوالي ١ ٪ من الإنتاج القومي الكلي . ورغم أن هذه النفقات الرأسمالية يمكن أن تنخفض فيما بعد ، إلا أن النفقات المتزايدة اللازمة لإدارة هذه المباني والأدوات الجديدة وصيانتها سوف توازن هذا النقص أو تزيد عليه . وسوف يبدو بالنسبة لأي مراقب خارجي للتعليم في فرنسا أن النفقات الكلية للتعليم سوف تصل لأحوال إلى ٦ ٪ من الإنتاج القومي الكلي وقد تمدها بسرعة بعد عام ١٩٧٠ ^(١) .

وفي هولندا ، يتوقع أن ترتفع تكاليف التعليم من ٥,٧ ٪ من الإنتاج القومي الكلي في عام ١٩٦٥ لتصل إلى ٦,٣ ٪ من هذا الإنتاج عام ١٩٧٠ ^(٢) ، وقد كانت هذه النسبة ٢,٩ ٪ فقط من هذا الإنتاج عام ١٩٥٠ . وتبين المتوسطات المتوقعة لتكاليف التعليم في الولايات المتحدة والتي نشرها مكتب التعليم أن هذه التكاليف سوف ترتفع من ٦,٣ ٪ من جلة الإنتاج القومي في عام ١٩٦٥ لتصل إلى ٦,٧ أو أكثر عام ١٩٧٥ ^(٣) .

See Appendix 18.

See Appendix 19.

See Appendix 20.

(١) انظر الملحق رقم (١٨)

(٢) انظر الملحق رقم (١٩)

(٣) انظر الملحق رقم (٢٠)

وتشير الشواهد السابقة إلى احتمال هو أن معظم دول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية سوف تجد نفسها عام ١٩٧٠ أو بعد ذلك بقليل تنفق على التعليم ما بين ٦ - ٧٪ من جملة الإنتاج القومي . ونظرا لوجود اختلافات كبيرة في تعريف الإنتاج القومي الكلي وقياسه ، فإن المقارنة بين الدول الغربية والاتحاد السوفيتي سوف تكون صعبة ، بل ويمكن أن تكون مضلة . غير أنه يبدو من الشواهد المتوافرة عن اتجاهات الانفاق التعليمي في الماضي في الاتحاد السوفيتي ، أن النسبة التي تنفقها على التعليم في الوقت الحاضر بالنسبة للدخل القومي الكلي والإنتاج تكاد تكافأ مع ما هو حادث في الولايات المتحدة ومع مستويات دول أوروبا الغربية .

ويدعو معقولا أن تتوقع زيادة متدرجة أكبر على ما يصرف على التعليم في الاتحاد السوفيتي وغيره من الدول الصناعية وذلك رغم المستوى المرتفع الذي وصل إليه التعليم فعلا في هذه الدول .

وينبغي على معظم الدول الصناعية أن تسمل على مواجهة الارتفاع المتزايد في النفقات التعليمية ، ولكن هذا لا يخلو من صعوبات جسيمة في بعض الحالات . فالمملكة المتحدة على سبيل المثال تواجه الآن مشكلة خطيرة ، هي أنها سوف يصعب عليها أن تحافظ على خدماتها التعليمية الحالية وأن توسع فيها وتحسنها لكي تتماشى مع ما أعلنته من أهداف تعليمية . ولسوف تستمر هذه الصعوبات حتى تزداد سرعة نموها الاقتصادي وتنفك صعوباتها المالية المرتبطة بميزان المدفوعات *Balance of payment* . وقد أعلنت بعض دول أوروبا مؤخرا إصلاحات هامة في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ، كما وضعت خططا جزئية لتوسع في التعليم العالي والجامعي ، ولكنها سرعان ما اكتشفت أن نفقات هذه الإصلاحات والتوسعات بمكلفتها للغاية ، وأنه كان يجب تأجيلها بعض الوقت نظرا للصعوبات المالية التي تترجها هذه الدول وتواجهها . وليس

هناك شك في أن كثيرا من هذه المفاجآت غير السارة ينتظر أن تواجهها دول أخرى .

ورغم أن التعليم في الدول الصناعية يمكن أن يواجه بعض الصعوبات والمتاعب نتيجة الضغوط المالية ، إلا أن النقطة الجوهرية في أزمتها التعليمية ليست في قلة الموارد المالية بقدر ما هي في حالة القصور الدائى المهيمنة على نظمها التعليمية التقليدية . ويساند هذا الاتجاه بعض قطاعات الرأى العام المحافظة التى تخشى التثخير والتطوير ، وهذه كلها عوامل تبطئ من جعل نظم التعليم تتلام مع يثاتها وتسرع في جعلها عقيمة وغير مناسبة لصرها .

الآزمات المالية في الدول النامية :

ويختلف الأمر في الدول النامية اختلافا كبيرا ، إذ أن السلطات التعليمية فيها تتحرك على أرضية مالية وعرة ، وتزايد وعورتها يوما بعد يوم إلى درجة قد تصل في وقت قريب إلى حالة تنوع الحركة بالنسبة لبعض هذه الدول . ورغم أن معدلات النمو الاقتصادى في الدول النامية تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا ، إلا أنها على وجه العموم منخفضة وغير محققة للآمال ^(١) . فبالقياس إلى نسبة زيادة النمو التى وضعت لهذه الدول كهدف للوصول إليه — وهى نسبة قيمتها ٥٪ وقد اتفقها الكثيرون عام ١٩٦١ على أنها نسبة متواضعة للغاية — نجد أن متوسط النمو الحقيقى لهذه الدول حوالى ٤.٢٥٪ فقط ، وأن عددا كبيرا من الدول يقع دون هذه النسبة أو هذا المستوى ^(٢) . ويمكن لفروق الصغيرة في النسب المتوقعة لنمو الاقتصادى لهذه الدول أن تحدث

See Appendix 21.

(١) انظر الملحق رقم (٢١)

United Nations, The United Nations Development Decade ^(٢)
at Mid-Point. An Appraisal by the Secretary-General, New York,
1965.

مروقا كبيرة بالنسبة لقدرتها على تقوية نظمها التعليمية وتدعيمها . وذلك ينبغي أن تطور هذه الدول أدامها التعليم لكي يسرع ذلك من نموها الاقتصادي . ومن ناحية أخرى ، فإنها لا تستطيع أن تزيد من الموارد المالية التي تستثمرها في التعليم حتى ينمو اقتصادها . وهذا موقف يشبه « مسألة الدجاجة والبيضة » ، أيهما يأتي قبل الآخر . وللأسف ، فإن عددا قليلا للغاية من الدول التي تواجه هذه المشكلة قد وصلت إلى مرحلة الانطلاق التي تمكنها من أن تحقق نموا اقتصاديا ذاتيا بدرجة مقولة .

ويبدو الوضع المالي لعدد من هذه الدول النامية مخيفا للغاية وذلك في ضوء ما يحدث لنمط مصروفات ميزانياتها العامة والتزاماتها المالية المتزايدة . فالملاحظ أن الجزء الخاص بالخدمات الاجتماعية قد تزايد في هذه الدول إلى درجة كبيرة لم تترك إلا أجزاء صغيرة لاستثمارات التنمية الضرورية . وكذلك فقد تزايدت فيها منشآت الخدمة المدنية وأصبحت مكلفة للغاية ، وارتفعت الفوائد والالتزامات فجاء ما تحصل عليه بعض هذه الدول من قروض أجنبية ووصلت إلى نسبة عالية للغاية . وهناك عدد منها آخذ في الزيادة مثل بتكاليف ضخمة في مجالات الأمن والدفاع . وأخيرا نجد أن مشكلة الغذاء في بعض هذه الدول قد اندفعت إلى المقدمة على نحو حاد يقتضى اهتماما عاجلا .

وفي ضوء النظرة الشاملة لهذه الحقائق فإننا لسنا في حاجة إلى « كرة بلورية » لكي نرى من خلالها أن معظم الدول النامية سوف تجد صعوبة متزايدة على الدوام في العمل على زيادةخصصات التعليم من مواردها الكلية . بل أن البعض منهم سوف يجد صعوبة متزايدة لكي يحافظ على الخصائص الحالية للتعليم . وسوف يحتاج القادة في هذه الدول إلى حكمة عظيمة وشجاعة بالغة ليخطوا بنجاح في طريق الاقتصاد الصعب الممتد أمامهم . وهم أيضا يحتاجون إلى أكثر من هذا ، فهم يحتاجون إلى مساعدات من الخارج بقدر أكبر مما يحصلون

عليه الآن . والبديل لهذا بالنسبة لكثير من هذه الدول هو تقاوم الأزمة فيها وما يترتب عنها من عواقب أليمة يتردد صداها وتأثيرها في جميع أنحاء العالم .

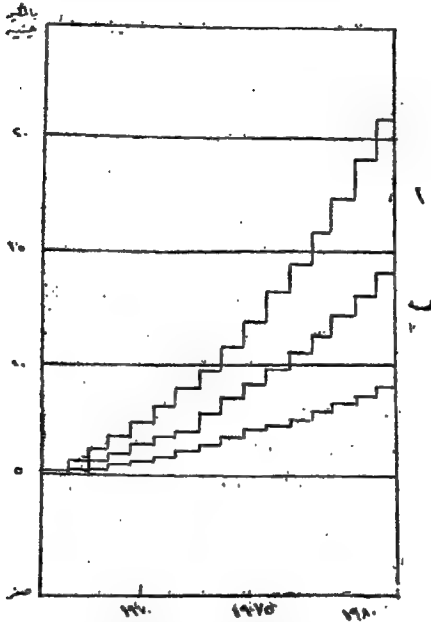
مشكلات أخرى تواجه التعليم في الدول النامية :

وإذا ما تركنا مشكلة الفقر العام في الموارد المالية جانباً ، فبوف نجد أن نظم التعليم في الدول النامية تواجه بعض مشكلات أخرى خاصة . وأولى هذه المشكلات هي أثر الانفجار السكاني في هذه الدول على ميزانياتها . وقد أشرنا من قبل إلى مثال أوغنده وأوضحنا أن معرفة التوسع في تعليمها الابتدائي خلال السنوات الخمس عشرة القادمة ينبغي أن تكون إلى الحد الذي يجعل التعليم يسير الزيادة في عدد الأطفال ممن هم في سن الالتحاق بهذا التعليم . ويوضح شكل (١٣) تقديرات لا يمكن أن يحدثة النمو السكاني ذاته بالنسبة لميزانية التعليم الابتدائي في أوغنده . ولعل الافتراضات والطارق التي يقوم عليها هذا الشكل يمكن أن تقترح طريقة مفيضة تستطيع دول أخرى أن تشخص بواسطتها . وقفها بالنسبة لهذه المسألة ^(١) . ويبين أحد هذه التقديرات تكاليف التعليم في السنوات المقبلة للمحافظة على نسبة المشاركة الحالية في أوغنده وهي حوالي ٤٧ في المائة . ويبين التقدير الآخر المشار إليه في الشكل بمسافة عدم المشاركة nonparticipation gap التكاليف اللازمة للبقاء على العدد المطلق للتلاميذ الذين لا يلتحقون بالمدارس بالمرّة ثانياً .

ورثة مشكلة شائكة أخرى تواجهها الدول النامية ، وتطبق على وجه الأخص بالنسبة للدول الإفريقية ، وهذه المشكلة تتضمن العلاقة بين أجور المعلمين ومتوسط دخل الفرد . إن هذا المتوسط يمكن أن يكون بمثابة مؤشر

شكل رقم (١٣)

الزيادة في السكان من فئات السن الصغيرة تزيد من التكلفة الجارية للتعليم
(حالة التعليم الابتدائي في أوغندا)



١ - مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤٩ إلى ٢٠٩٣ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ١٦٠٣ مليون جنيه وذلك للمحافظة على ثبات مسافة تنظيف الاستيعاب (الفرق بين العدد الكلي للأفراد في سن التعليم وعدد التلاميذ المقيدين بالمدراس) nonschooling gap

ب - مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤٩ إلى ١٤١٩ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٩٢٩ مليون جنيه وذلك لجعل نسبة القيد ثابتة Enrollment ratio

ج - إذا فرضنا الثبات في تعداد السكان فإن التكلفة الجارية والضرورية للتعليم سوف ترتفع من ٤٩ إلى ٩١ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٤٢ مليون جنيه .

تقريباً لقدرة الدولة الاقتصادية على دعم التعليم والخدمات الأخرى ، وذلك نظراً لأن وسائل تمويل هذه الخدمات ينبغي أن تأتي أساساً من دخول جميع أفراد السكان . ويمكن بالرجوع إلى جدول (٤) أن نرى صورة معينة لكيفية التي يعمل بها هذا المؤشر في أما كن متعددة ، غير أن الفكرة العامة يمكن أن نوضحها على نحو أفضل بمقارنتها بحالة مخالفة هي حالة الولايات المتحدة الأمريكية . إن المدرس المادى في المدرسة الابتدائية أو الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية يحقق دخلاً يزيد بعض الشيء عن ضعف متوسط دخل الفرد فيها . وعلى ذلك إذا زاد عدد المعلمين في مدرسة معينة بمقدار معلم واحد فقط ، فإن ميزانية التعليم في هذه المدرسة ينبغي أن تزداد بما قيمته حوالى ضعف متوسط الدخل لفردين عاديين من السكان . بينما يتطلب إضافة معلم جديد واحد إلى مدرسة معينة في دولة أفريقية معينة أن تزداد ميزانية التعليم للمدرسة بما قيمته حوالى متوسط الدخل لعدد يتراوح بين عشرين وثلاثين من السكان . وبطبيعة الحال فإن إضافة أستاذ جديد إلى هيئة التدريس في الجامعة سوف يكلف ميزانية التعليم فيها قدرأ أكبر من ذلك بكثير . ويمكن أن نميز عما سبق بطريقة أخرى فنقول إن المعلمين في الدول الأفريقية — يحصلون على أجور أفضل مما يحصل عليه المعلمون في الدول الصناعية وذلك بالنسبة لما يحصل عليه الفرد المادى من السكان في كل حالة ، ومع ذلك وفي نفس الوقت فإن مستوى المعيشة للمعلمين في الدول الأفريقية أقل عادة عن مستوى المعيشة لنظرائهم في الدول الصناعية . وينطبق هذا القول — وإن كان بدرجة أقل — على دول كثيرة أخرى نامية غير الدول الأفريقية .

ولاشك أن مثل هذا التفاوت الواضح في نسب الدخل بين أجور المعلمين وبين متوسط دخل الفرد قد ساعد على جذب الأفراد للعمل في مهنة التدريس . ولكن هذه الحالة لا يمكن أن تستمر إذا ما ظل التوسع في التعليم مستمراً .

جدول (٤) نسبة أجور المعلمين لم توسط دخل الفرد

المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	مستوى المرتب	الدولة
			في أفريقيا
١٤ و٠	٤ و٢	عند الحد المتوسط	غانا (١٩٦١)
٢٣ و٧	١٨ و٢	بعد ١٠ سنوات	مدغشقر (١٩٦٥)
—	٤٦ و٢	عند الحد المتوسط	النيجر (١٩٦١)
١٧ و٣	٨ و١	في المتوسط	السنغال (١٩٦١)
			وودجيا الجنوبية (١٩٦١)
			في آسيا
١٥ و١	٣ و٩	عند الحد المتوسط	بورما (١٩٦٢)
٤ و٨	٢ و٥	المتوسط	الهند (١٩٦٦)
١٢ و٤	٩ و٨	عند الحد المتوسط	جمهورية كوريا (١٩٦٢)
٧ و٨	٢ و٩	»	باكستان (١٩٦٢)
			في أمريكا اللاتينية
٣ و٠	١ و٧	بعد ١٠ سنوات	الأرجنتين (١٩٦٣)
٤ و٨	٢ و٧	»	شيل (١٩٦٣)
٧ و٨	٥ و٣	»	الأكوادور (١٩٦٣)
١٥ و٧	٥ و٦	الحد الأقصى	المكسيك (١٩٦٣)
٩ و٠	٣ و٦	بعد ١٠ سنوات	بنما (١٩٦٣)
			في الدول الصناعية
١ و٦	١ و١	عند الحد المتوسط	ألمانيا (١٩٦٢)
٢ و٨	١ و٩	في المتوسط	اليابان (١٩٦٣)
٣ و٠	٢ و٦	»	بريطانيا (١٩٦٤)
٢ و١	٢ و١	»	الولايات المتحدة (١٩٦٥)
			الأمريكة

* متوسط دخل الفرد من الإنتاج القومي لكل
 • المتوسط على أساس معلى المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً .

Source: United Nations, Monthly Bulletin of Statistics (May, 1967; World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (WCOTP), Survey of the Status of the Teaching Profession in Asia (Washington D.C., 1963); WCOTP, Survey of the Status of the Teaching Profession in the Americas, prepared by Margarita Davies (Washington, D.C., no date); P. Guillaumont, D. Grabe, P. Verdun, Les Depenses d'enseignement au Senegal, Monographies africaines, No. 5 (Paris: Unesco, IIEP, 1967); J. Hallak, R. Poignant, Les Aspects financiers de l'enseignement dans les pays africains d'expression française, Monographies africaines, No. 3 (Paris: Unesco, IIEP, 1966); OECD Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris: Directorate for Scientific Affairs, 1968); United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, 1965 (London) pts 1 and 11; United States, Digest of Educational Statistics (Washington, D.C., 1965).

فمن ناحية ، سوف لا يتوفر لنظم التعليم السبل والإمكانيات لكي تستمر في تعيين معلمين جدد بأجور لها هذا المعدل المرتفع نسبياً ، بينما عليها في نفس الوقت أن تستمر في رفع معدلات الأجور الحالية للمعلمين . بل وأكثر من ذلك فطالما أن التعليم يتسم ، فإن قيمة الموارد المحدودة التي تعتبر أساساً للأجور سوف تتناقص تدريجياً . ومع ذلك فإن كل هذا سوف لا يغير من فكرتنا الأساسية وهي أن التعليم سوف يظل لفترة طويلة مقبلة محلاً باهظ التكاليف في الدول النامية إذا ما قورن بقدرة السكان على دفع تكاليفه .

ويمكن أن ننظر إلى نفس الفكرة السابقة من زاوية أخرى في ضوء التركيب السكاني في كل من الدول النامية والصناعية ، وفي هذه الحالة سوف نجد أن نسبة صغار السن في الدول النامية أكبر . فثلاً نجد في الأحوال العادية أن نصف عدد السكان في الدول النامية من فئة عمر ١٩ سنة أو أقل ، بينما متوسط العمر بالنسبة لمنظم الدول الصناعية هو في حدود ٣٠ إلى ٣٥ سنة . ومعنى ذلك أن أن المكان في سن العمل في الدول النامية وهم نسبياً أقل ، ينبغي أن يتحملوا عبئاً أكبر في الدعم والتمويل ، ويدخل في ذلك بطبيعة الحال دعم التعليم وتمويله لبقية الأفراد من السكان ممن هم دون سن العمل . ولتوضيح هذه النقطة نذكر بعض أمثلة ، ففي فرنسا وجمهورية ألمانيا الفيدرالية نجد مقابل كل طفل في سن المدرسة حوالي خمسة أفراد من السكان في سن العمل ، بينما في غانا والهند والمملكة المغربية ينخفض هذا الرقم إلى حوالي النصف ، أى يقابل كل طفل منها في سن التعليم حوالي ٢١ من الأفراد البالغين في سن العمل ^(١) .

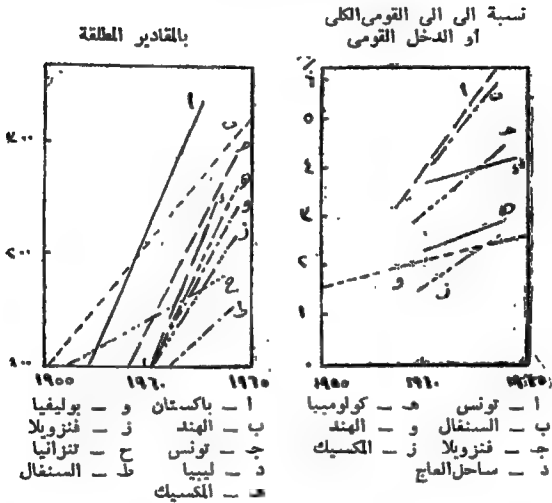
ورغم هذا العبء الثقيل فإن الخطوط العامة لتفقات التعليم في الدول النامية توضح أنها قد ارتفعت بالنسبة لمواردها إلى درجة أكبر مما حدث

في الدول الصناعية . ويوضح شكل (١٤) عينة لهذا القول . ورغم أن الكثير من الأرقام والصور الموضحة في هذا الشكل يحتمل أن تحتوي على نسبة خطأ كبيرة إلا أن الصورة العامة التي تنقلها يمكن الاعتماد عليها إلى درجة مقبولة . ففي معظم هذه الدول زاد ما يصرف على التعليم خلال فترة تمتد فقط من خمس إلى عشر سنوات إلى ضعف أو ثلاثة أضعاف ما كانت تنفقه على التعليم قبل هذه الفترة^(١) . ففي عدد كبير من دول أمريكا اللاتينية يصل الآن نسبة ما يصرف على التعليم بين ٣ إلى ٤ في المائة من الانتاج القومي الكلي بينما كانت هذه النسبة في أوائل الخمسينات تتراوح من ١ إلى ٢ في المائة فقط . وفي بعض دول كالسكسك وهندوراس يصل ما ينفق على التعليم الآن حوالي ٢٥ ٪ من إيراداتها العامة Public revenues . وفي نفس الوقت وصل ما تنفقه بعض الدول الأفريقية على التعليم — ويشمل ذلك ما تحصل عليه من معونات أجنبية — إلى نسبة عالية تعادل ٦ في المائة أو أكثر من إنتاجها القومي الكلي ، وما يعادل الخس أو أكثر من الموارد المالية العامة . ورغم ذلك فما زال الطريق أمامهم طويلا لتحقيق حاجاتهم وأهدافهم التعليمية ، ويحدونا بعض الأمل أن تستطيع هذه الدول تحقيق ذلك .

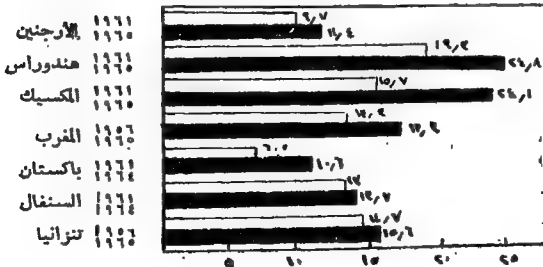
إن القادة في كثير من الدول النامية قد أصبحوا اليوم على معرفة جيدة بمقتضى الحياة الاقتصادية الجسيمة التي تواجههم . وهم يدركون أن تحقيق أهدافهم التعليمية سرف تحتاج إلى وقت أطول مما كانوا يأملون ، ولكنهم يحضون في شجاعة وتصميم للوصول إليها . وقد يحتاج الأمر إلى شجاعة شخصية وسياسية من جانب هؤلاء القادة ليمثلوا إلى شعوبهم في إخلاص وصراحة أن الآمال ومستويات الطموح التعليمية ينبغي أن تتلاءم مع مستويات اقتصادية وجدول زمني لتحقيقها أكثر واقعية .

شكل ١٤

إجمالي النفقات التعليمية في الدول النامية



نسبة إلى الميزانية الكلية العامة



ويجدر بنا في هذا الصدد أن نبحت سريعاً الأهداف التعليمية الإقليمية الطموحة التي تبنتها منذ سنوات قليلة ماضية مؤتمرات اليونسكو لوزراء التربية والتعليم في أمريكا اللاتينية وآسيا وأفريقية. ولاشك أن هذه الأهداف قد استجشت الجهود التعليمية في كثير من هذه الدول إذ تبين الإحصائيات أن مزيداً من التقدم قد حدث فضلاً في تحقيق الأهداف طويلة الأجل الخاصة بالتوسع في التعليم وزيادة نسبة القيد فيه، وأنه بالنسبة للتعليم الثانوي فقد سبق التوسع الجدول الزمني المرسوم له. وحديثاً درس خبراء الإحصاء في منظمة اليونسكو المتطلبات المالية لسيير بالجدول الزمني نحو تحقيق أهدافه حتى عام ١٩٧٠. وأوضحت النتائج أنه لتحقيق هذا الجدول فإن ذلك يتطلب من الدول الأفريقية كمجموعة - ورغم التفاوت فيما بينها - أن تصرف حوالي ٧٪ من دخلها القومي السكلي على التعليم. ونفس الشيء بالنسبة لمجموعة دول أمريكا اللاتينية ومجموعة الدول الآسيوية، إذ يلزمها أن تصرف على التعليم ٥,٤٣٪، و ٤,٢٦٪ من الدخل السكلي على الترتيب. وعندئذ سوف تصل نسبة المشاركة في التعليم الابتدائي ٧١٪ في أفريقية، ٧٤٪ في آسيا، ١٠٠٪ في أمريكا اللاتينية وذلك بالنسبة للمجموعة السكلية في سن هذا التعليم^(١). ورغم هذا فإن هذه الأرقام والنسب يمكن أن تقلل من حقيقة الحالة، وذلك لأن الافتراضات الاقتصادية التي تقوم عليها هذه التقديرات تميل إلى جانب التفاؤل. فقد افترض مثلاً أن يكون هناك نمو سنوي مدعم بمعدل ٥٪ بالنسبة لأمريكا اللاتينية وآسيا، ٤,٣٩٪ بالنسبة لأفريقية. كما افترض أيضاً أنه بواسطة مستحقات ومبتكرات تعليمية، وعن طريق تعديلات تعليمية أخرى مختلفة سوف نستطيع أساساً أن نحافظ على تكلفة الوحدة (التلميذ) ونحول دون ارتفاعها. ويستثنى

من ذلك بعض ارتفاعات بسيطة بالنسبة للتعليم الابتدائي في أفريقية والتعليم الابتدائي والعالي في آسيا . وهذه التقديرات بطبيعة الحال لا تقيء بما سوف يحدث مستقبلا ، كما أنها لا تزعم لنفسها أن تكون خطة عمل ، ولكنها تكشف بشكل آخاذ وملفت للأفكار مدى ضخامة الاقتصاد وأعمال التدهور والتوفير اللازمة لتحقيق الأهداف التي رسمت للتعليم منذ عدة سنوات مضت .

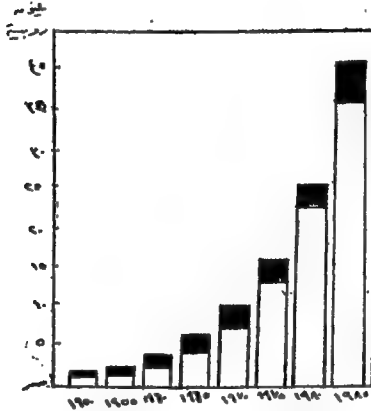
ونذكر هنا حالة الهند ، وهي حالة تلقى بأضواء مفيدة على طول المشكلة التي نبهنا في هذا الفصل . إن اللجنة المشكلة حديثا للتعليم في الهند لم تكن لديها الشجاعة فحسب لتحديد الزيادات الكبيرة في القيد بالمدارس والتحسينات في نوعية التعليم التي تراها ضرورية حتى عام ١٩٨٥ ، وإنما كان لديها أيضا من الشجاعة ما جعلها تحدد مضامينها الاقتصادية الهائلة والجسيمة . ويخلص شكل (١٥) هذه الأمور . وهو يوضح أنه لكي نحقق أهداف الخطة التعليمية في الهند يلزم أن تزداد نفقات التعليم هوما — وعلى اقراض ثبوت الأسعار — إلى ستة أضعاف ، وأن تزداد نفقات التعليم للفرد Per capita إلى خمسة أضعاف وذلك خلال الفترة من ١٩٦٥ — ١٩٨٥ . ولو أننا افترضنا على أحسن الأحوال أن اقتصاد الهند سوف ينمو سنويا بنسبة ٦ ٪ / خلال هذه الفترة ، فإن نفقات التعليم سوف تزداد من ٢,٩ ٪ / من الإنتاج القومي العام إلى ٦ ٪ / منه في عام ١٩٨٥ . وإن أمة على معرفة ووعي بهذه الحقائق الصعبة ينبغي لها أن تكون مفعمة بالإيمان الراسخ والشجاعة والثقة لتحديد لنفسها هذا المسار التعليمي البالغ الطموح .

وإن الادلة التي استطعنا جمعها وتقريرها فيما يتصل بموضوع هام كالمدخلات المالية في التعليم واتجاهات التكلفة فيه قد أوصلتنا ، بكل أسف ، إلى صورة للمستقبل غير مستقرة وعلى الأخص عندما نطبقها على الدول النامية . وإذا ما أصبح هناك في هذه الدول عدد كاف من الأفراد على معرفة ووعي بهذه الصعوبات وعقدوا العزم على بذل المزيد من الفكر والجهد للعمل لتغلب عليها فإن هذه الصورة

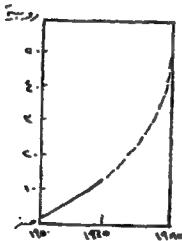
شكل (١٥)

الزيادة المتوقعة لنفقات التعليم في الهند

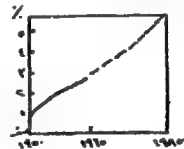
١ - أجمالي النفقات على التعليم ١٩٥٠ - ١٩٨٥



٣ - نفقات التعليم
للتلميذ الواحد



٢ - نسبة نفقات التعليم
إلى الدخل القومي*



/Source: India, Report of the Education Commission (1964-1966).
op. cit., (New Delhi: Ministry of Education).

* على افتراض أن معدل النمو السنوي للإنتاج القومي الكلي في الترتين ١٩٦٥ -

١٩٨٥ هو ٦ ٪

(م ٧ - التعليم)

المستمة يمكن أن تقل فيها الظلال ويكثر فيها اللسان . ويمكن تحقيق ذلك إذا ما استطعنا أن نقوم بالاجراءات الآتية : زيادة كبيرة في المورثات الخارجية للدول النامية ، خفض مريع وفي كل مكان من العالم للتفقيات العسكرية المرتفعة وإعادة توزيعها للأغراض السلمية ، التجهيل بالنمو الاقتصادي ، وإدخال تحسينات أساسية وهامة لرفع كفاية النظم التعليمية . ولكن بالنظر إلى الأشياء القائمة في وقتنا الحاضر فإن الجمع بين مثل هذه الاجراءات وتنفيذها يبدو حلما وأملا بعيدا ، لأنها لا تمثل أساسا واقعا لتخفيض تعليمي وسياسة تعليمية مريمة ومباشرة .

ويكفي ما سبق ذكره في هذا الفصل عن المدخلات في نظم التعليم وننتقل بعد ذلك إلى دراسة ونخص ما يحدث وما يحتمل أن يحدث على الجانب الآخر من العملية التعليمية وهو ما أشرنا إليه باسم المخرجات التعليمية أو مخرجات النظم التعليمية . أما العملية التعليمية ذاتها التي تقع بين هذه المدخلات والمخرجات فسوف نتناولها أيضا في فصول تالية

الفصل الثالث

مخرجات الأنظم التعليمية

صعوبات قياس المخرج التعليمى :

يصعب بل ويستحيل أن قيس بواسطة أى مقياس معروف لنا حالياً المخرج الكامل والأثر الحقيقى لنظام تعليمى معين . ويمكن أن ندرك بعض ما تتضمنه مثل هذه العملية لو أننا تصورنا مدرسة تتسكون من تلميذ واحد فقط ثم تساءلنا فى يوم تخرجه فيها عن نوع المخرج التعليمى الذى حصل عليه . وتأفى الإجابة عادة بأن هذا المخرج يشتمل على أشياء كثيرة ومتعددة ، ومنها على سبيل المثال ، الحقائق والمفاهيم التى تعلمها ، وأساليب التفكير التى اكتسبها ، والتخبرات السلوكية التى حدثت فى نظرته إلى الأمور وفى قيمه واتجاهاته ومطامحه وسلوكه الداى . وإذا ما تساءل البعض بعد ذلك عن الكيفية التى سوف تؤثر بها كل هذه الأشياء فى حياة التلميذ المستقبل ، وفى أمرته . وفى المجتمع فإن صعوبة الإجابة عن مثل هذا التساؤل تتضاعف عدة مرات ، وذلك لأن مثل هذه العلاقات بين السبب والنتيجة أو بين الملة والمعلول Cause and effect فى معظم الحالات تكون غير واضحة ، مثلها كمثل خط نرسه على صفحة الماء . وإذا كان من الصعب تحديد هذه المسائل فى حالة تلميذ واحد فقط ، فلماذا ولاشك سوف تصل إلى درجة متناهية من الصعوبة ومنبعث على الحيرة ، عندما يتكون المخرج التعليمى من أفواج من التلاميذ كثيرة العدد تتدفق خلال مسالك تعليمية متنوعة تختلف فى مدة دراستها .

وهكذا فإن التقدير الشامل والدقيق لمخرجات أى نظام تعليمى أمر مستحيل تقريباً ، ورغم ذلك فإنه من الممكن أن نحصل على تقدير تقريبى له فائدته . وهذا التقدير مفيد أساساً ، رغم أنه ناقص وغير تام ، لأنه يظهر مجموعة من المؤشرات التى يمكن استخدامها لتدل على مدى ملائمة المخرج والإنتاجية فى نظام تعليمى معين ، وهذا ما سنتناوله فيما يلى .

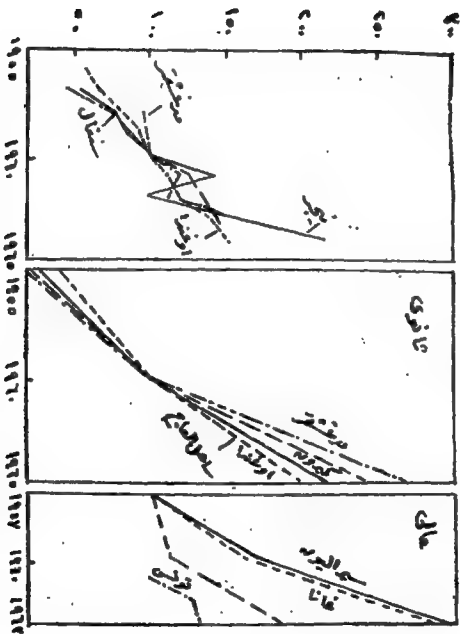
إن أسهل قياس لمخرج النظام التعليمى هو عدد التلاميذ الذين يتخرجون فيه . وبعض التلاميذ يتروكون التعليم مبكراً وقبل أن يكملوا مدة الدراسة المحددة لمرحلة تعليمية معينة . وهؤلاء هم التسربون Dropouts والراسبون Failures ، وتوقف ذلك على ما إذا كانوا قد تركوا التعليم باختيارهم أم أن النظام التعليمى قد نبذهم وأجبرهم على ترك التعليم من خلال أساليب الامتحانات وتقدير الدرجات . وهناك تلاميذ آخرون يكافحون من أجل مواصلة تعليمهم وإتمامه بالنسبة لمرحلة تعليمية معينة ، وبعد ذلك إما أن يتروكا التعليم عند نهاية هذه المرحلة ويخرجون إلى العمل فى الحياة ، وإما أن يبقوا ويواصلوا التعليم فى المرحلة التعليمية التالية .

ولأنه لمن المهم أن نميز بين منتجات تامة وأخرى غير تامة ، ومن المسلم به أن الذين لا يكملون التعليم فى مرحلة معينة لا يمثلون فاقداً تاماً . فهؤلاء يحملون معهم قدرًا مقيداً من التعليم ويناسب هذا القدر كثرة أو قلة مع المدة التى قضوها فى التعليم ، حتى إذا لم يزودهم النظام التعليمى بكل ما قصد إلى تحقيقه ، لم يغير أن النقطة الهامة هى أن المجتمعات والنظم التعليمية ذاتها تميز تمييزاً حاداً بين المنتجات التامة وغير التامة . ففى كثير من المجتمعات النامية نجد أن مجرد التردد على المدرسة وتعلم القراءة تجعل الفرد متميزاً وتصله بالعالم الحديث وتعطيه مكانة خاصة . وإذا ما التحق بالمدرسة الثانوية أو الجامعة فإن ذلك يمكن أن يضعه ضمن فئة صغيرة من « صفوة الطلبة » المتميزة فى المجتمع ، حتى إذا لم

يتم الفرد تعليمه إلى نهاية هذه المراحل التعليمية . وفي مجتمع ترتبط فيه المستويات التي يحققها التعليم - ممثلة في الشهادات والدرجات العلمية التي يحصل عليها الفرد - ارتباطاً وثيقاً بشئات وأنواع معينة ومفضلة من الوظائف والمكانة الاجتماعية ، ينتظر أن يكون الفرد الذي يتم تعليمه مستقبل وظيفي مرموق أكثر قيمة ومكانة عن الآخرين الذين لم يتموا تعليمهم . ومن ناحية أخرى ، فإن الفرد الذي يتسرب من التعليم أو يرسب فيه إما يحرق في الواقع جسوراً هامة متصلة بالمستقبل . وعندما يتعرض كل ذلك للخطر بما في ذلك المكانة الاجتماعية للأسرة ككل ، فالتأثير لا نجد صعوبة في تفسير تزايد القلق كلما اقتربت مواعيد الامتحانات والقبول بالمدارس سواء كان ذلك في دار السلام ، أو في باريس ، أو في مدينة أوك بارك بولاية إلينوى بالولايات المتحدة الأمريكية . وإن هذه الأنواع من القلق والمطامح في نفس الوقت ، كما أوضحنا في مناقشتنا لمسألة الطلب الاجتماعي على التعليم ، كانت هي القوى الرئيسية التي أدت إلى زيادة كبيرة في أعداد المقيدين بالتعليم والمتخرجين فيه في مختلف أنحاء العالم خلال العشر سنوات الماضية .

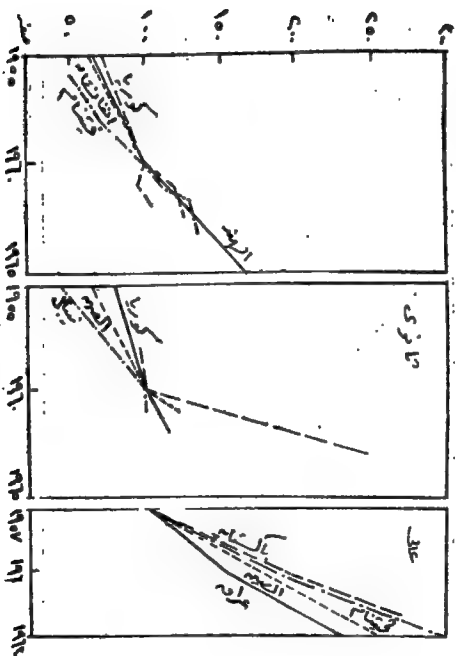
وتوضيح أشكال ١٦ (١ ، ب ، ج ، د) ارتفاع المخرجات النامية في عينة من الدول في مناطق مختلفة من العالم وذلك في الأعوام الأخيرة . وكما هو متوقع فإن المخرجات من المدرسة الابتدائية قد ارتفعت ارتفاعاً كبيراً في المناطق النامية ، وذلك لأن التعليم الابتدائي قد بدأ فيها منذ عشر سنوات بأعداد تقل كثيراً عن الأعداد التي يمكن أن يشملها هذا التعليم إذا هم . ولا يزال الطريق أمامها طويلاً لتعميم هذا التعليم ليشمل جميع الأطفال في سن التعليم . أما بالنسبة للتعليم الثانوي والبالغ فقد ارتفع مخرجه ارتفاعاً كبيراً في جميع المناطق . وقد أصبح الحرم التعليمي في عدد كبير من الدول أكثر امتلاء وبدأت أجزاؤه المتوسطة والعليا تشبه إلى حد كبير الشكل الحقيقي لهرم بعد أن كانت في الماضي أشبه برمح رفيع مثبت فوق صندوق عريض منخفض .

شكل ١٦ (١) زيادة المخرج المائى من التلايد في بعض دول افريقيا
البحريه

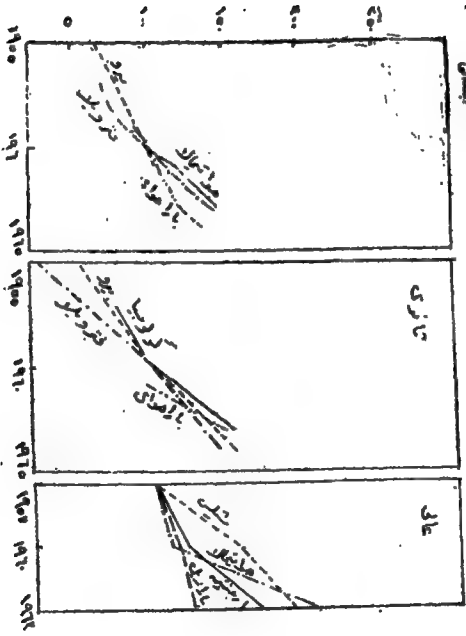


٣٠٠-٢٠٠

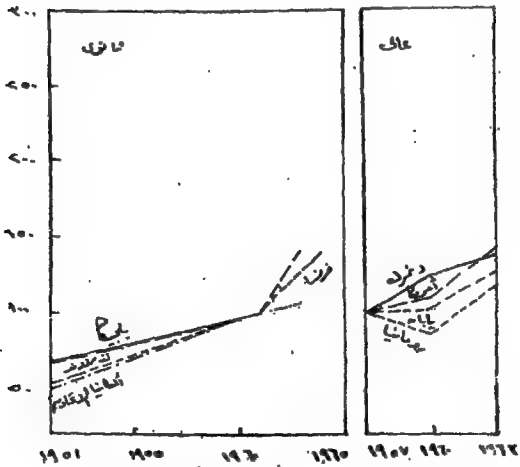
شكل ١٦ (ب) : زيادة المخرج التام ، من التلاميذ في بعض دول آسيا
ايشيا



شكل ١٦ (ـ) زيادة و الخرج التام ، من اللاميد في بعض دول أمريكا اللاتينية
 ايتسلي



شكل ١٦ (د) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في الدول الصناعية



وفي معظم الدول أثرت هذه الأعداد المدققة من الحريجين والتي تزايدت بكثرة على « البروفيل التعليمي » لقوة العاملة ، ورفعت إلى حد كبير من إنتاجيتها المحصلة لسنوات قادمة. غير أن معظم النظم التعليمية على قدر ما نستطيع أن نصدر من الحكم عليها في ضوء أدلة غير كافية ، قد زاد مخرجها من المنتجات غير النامية خلال هذه الفترة . وهذه الحقيقة تكشف عن عدم التناسب بين نظم التعليم وبيناتها الأمر الذي يستحق الاهتمام .

وجدير بالذكر هنا أنه حينما ناقشنا « التلاميذ » كأحد المدخلات في النظام التعليمي قارنا بين نوعين من النظم التعليمية ، أولها « مفتوح » لغاية والثاني « انتقائي » إلى درجة كبيرة . وينبغي أن نضيف هنا أنه على الرغم من أن كلا النظامين ينتج أعداداً كبيرة من المنتجات غير النامية ، إلا أنها يحققان ذلك بتأثير نفسي وفيزيقي مختلف .

أولاً : النظام الانتقائي : هذا النظام لا يضيق ذرعاً بالتلاميذ الذين يتروكون للتعليم قبل الأوان أو قبل إتمام مراحل المختلفة لأن مهمته الأساسية بالنسبة للتعليم في المراحل بعد المرحلة الابتدائية هي ، كما سبق أن لاحظنا ، غربلة التلاميذ واتقاء القادرين والواعدين منهم لينشكّل منهم في النهاية صفوة متميزة منتقاه تقوم على توجيه شئون المجتمع . وخلال عمليات الغربلة والنبد التي تتم في هذا النظام تدمغ أعداد كبيرة من التلاميذ بكلمة « راسب » وذلك قبل أن تتوفر لهم الفرصة كي يختاروا بأنفسهم بين أن يواصلوا التعليم أو يتركوه ، وفي مثل هذه الظروف يمكن لهذا الرسوب أن يقعد التلميذ ويعوقه في حياته .

ثانياً : النظام المفتوح : وفي هذا النظام تكون حالات الرسوب قليلة ، ولكن حالات التسرب وترك المدرسة تكون كبيرة لأن رسالة هذا النظام هي إعطاء كل طفل الفرصة لتسمية امكانياته بها كانت إلى أقصى حد يمكن . وفي حالة المعدلات المرتفعة للتسرب يمكن أن يتعرض القائمون على إدارة مثل هذا النظام

التعذيب نفسى يرجع إلى شعورهم بالإثم ظنا منهم أن لهم يدا فى حرمان هؤلاء التسريين من الفرص التى كلن يمكن أن تتوفر لهم فى المستقبل .

وتتم دول غرب أوروبا مثل فرنسا وانجلترا بمرحلة انتقال صعبة يتغير فيها نظامها التليمى من نظام كان فى وقت من الأوقات انتقانيا للغاية إلى نظام مفتوح . فقد أحدثت فلسفتها وأهدافها الاجتماعية حتى الآن تغييرات عميقة تعدت التغيير فى هياكل النظم التليمية والامتحانات وأنواع الممارسات التليمية . ويوضح نظام التليم الفرنسى مثل هذه التغييرات وما يمكن أن تؤدى إليه ، فى السنوات الأخيرة رسب حوالى نصف عدد طلبة الليسه الذين جلسوا لامتحان البكالوريا Baccalauréat الذى يؤهل لمسئول الجامعة . بل وأكثر من ذلك أن حوالى ٤٠٪ من القى تخطوا هذه العقبة ودخلوا الجامعة لم يتسكنوا من متابعة الدراسة فيها إلى ما بعد السنة الأولى الجامعية^(١) . وبطبيعة الحال فإن هذه المعدلات المرتفعة والمبراة كفة لسوب وجميع ما تظهره كانت موضع اعتقاد شديد من جانب التلاميذ والآباء وعدد غير قليل من المربين . ومع ذلك فإن هذه المشكلة لا تقتصر على فرنسا وحدها ، ويمكن أن نجد لها فى صورها المختلفة فى معظم دول أوروبا .

وبالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فإن صورة هذه المشكلة تختلف ويمكن أن نأظر إليها على نحو استثنائى . فلقد ازعج المربون الأمريكيون لسنوات طويلة من الأعداد الكبيرة من التلاميذ التسريين من المدرسة الثانوية ، وهى تمثل مرحلة التليم القى إلى مباشرة مرحلة التليم الاجبارى . كما أزعجهم أيضاً دافعية التلم المنخفضة عند هؤلاء التلاميذ أنفسهم أثناء المحاولات الأخيرة للمضنية لتحسينهم . ولقد انخفض خلال السنوات المعدل المرتفع للتسريين من

See R. Poignant, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

(١)

بين تلاميذ المدرسة الثانوية، سواء كان ذلك نتيجة أساسية للجهود القوية من جانب المدارس لتحسين هذا الوضع أم كان نتيجة لعوامل يئشة . فثلاً ، منذ أربعين سنة نجد أن ٣٠٪ قط من التلاميذ الذين تقلوا إلى الصف الخامس هم الذين واصلوا التعليم في مرحلة المدرسة الثانوية ، بينما ارتفعت هذه النسبة اليوم إلى ٧٠٪^(١) . وبما يثير السخرية على أية حال أنه بينما تخف حدة مشكلة التسريين في التعليم الثانوى نجد أن هذه المشكلة أصبحت أمراً يتطلب الاهتمام في المرحلة التعليمية التالية للتعليم الثانوى . ويشغل بال المربين في الولايات المتحدة الأمريكية في هذه الأوقات أن أكثر من نصف الطلبة الذين دخلوا الكليات والمعاهد فوق الثانوية Junior Colleges لم يتموا الدراسة فيها حتى نهايتها^(٢) .

وإذا ما انتقلنا من الدول المتقدمة صناعياً إلى الدول النامية فإننا سوف نجد صورة مكبرة لنفس التعارض القائم بين الأهداف الاجتماعية والواقع التعليمي . فمظم الدول النامية تضع لنفسها كهدف نهائى أن تحقق نظاماً مفتوحاً للتعليم يمكن أن يخدم كل فرد إلى أقصى ما تمكنه قدراته . وهذه الدول تعلم أنها لا تستطيع أن توفر هذا النظام في يوم وليلة . ولذلك تتبع كل دولة نوعاً أو آخر من الاستراتيجيات التعليمية الطويلة المدى في سبيل تحقيق هذا الهدف .

ولقد بدأت منذ وقت مبكر كل من الهند وعدد كبير من دول أمريكا اللاتينية ، على سبيل المثال ، أسلوباً تحريراً في قبول التلاميذ بالمدارس . وقد أدى هذا الأسلوب إلى اكتظاظ حبرات الدراسة بأعداد كبيرة من التلاميذ ، وارتفاع نسبة التلاميذ الذين يتوكون التعليم قبل اتمام مراحلها المختلفة . وكذلك

(١) انظر للمحرر رقم ٢٧

See Burton R. Clark. The Open Door College : A Case Study (New York : McGraw-Hill, 1960), and L. L. Medsker, The Junior College : Progress and Prospects (New York : McGraw-Hill, 1960).

ارتفاع وتزايد المصاحبات التي تستند انخفاض التعليم وضعف مستواه . ويوجد في هذه الدول بعض استثناءات هامة وعلى الأخص بالنسبة لعدد من المدارس الثانوية ذات السمعة والشهرة الأكاديمية القديمة ، وبعض المدارس الفنية والعلمية والمعاهد العلمية التي تتبع نظاماً دقيقاً لقبول يحول دون زيادة أعداد الطلاب فيها مما يمكنها من المحافظة على جودة التعليم ومستواه . غير أن مثل هذه المدارس والمعاهد ذات الشهرة الأكاديمية تكون في الواقع نظاماً منفصلاً قائماً بذاته داخل النظام التعليمي وهي في ذلك أشبه بجزر من الجودة الممتازة وسط بحر من الضحالة والرداءة .

وبطبيعة الحال يمكن أن ندافع عن مثل هذه القضية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في إقامة معاهد متنوعة تتفاوت من حيث الجودة تحاوفاً كبيراً . غير أن الجودة إذا ما انخفضت عن الحد الأدنى القبول وأصبحت على نطاق واسع فإن القضية سوف تقفد ما يستند لها ويمزجها . ولقد لاحظنا في حالة دول شرق إفريقيا كيف أن بعض هذه الدول تحاول أن تحد من زيادة الأعداد في التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر كإجراء مؤقت لكي تتمكن من استكمال بناء نظامها التعليمي في مراحل الثانوية والعالية . ويبدو أن جودة التعليم في هذه المراحل التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي قد حوفظ عليها كما أن معدلات التسرب والرسوب وترك التعليم كانت منخفضة نسبياً . ويرجع الفضل في ذلك إلى أسلوب التربية الموفق في اختيار التلاميذ الذين سيواصلون التعليم في مراحل التالية .

وفي هذا النظام الاتقائي لا يتمثل الفائد التعليمي البشري من الناحية الكمية في هذه الأعداد القليلة نسبياً من الراسبين والمتسربين . وإنما يتمثل بحق ويساطة في هذه الأعداد الكبيرة التي فشلت منذ البداية في الحصول على غرض التعليم فيه .

وهذه مسألة من الناحية الإحصائية تثير الاهتمام، كما أنها تثير السلوى لهؤلاء الأفراد غير المحظوظين الذين تعرضت مطامعهم التعليمية للغيبة والاحباط .

ولما كانت البيانات المتوفرة عن التلاميذ المتسربين من التعليم في الدول النامية غير دقيقة ، فإن العيّنات الإحصائية التي يتضمنها جدول (٥) تهدف إلى إعطاء فكرة عن جسامه المشكلة لحسب . ومع ذلك يمكن أن نقول دون تردد أن المتسربين في المرحلة الابتدائية يشكلون في حقيقة الأمر أعداداً هائلة في جميع الدول النامية ، وذلك مهما كانت عليه سياسة القبول في المرحلتين الثانوية والعالية . وليس من المستغرب أو غير الطبيعي أن نجد في دولة معينة من هذه الدول أن نصف عدد التلاميذ على الأقل الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائي يتركون المدرسة قبل إتمام الدراسة في الصف الرابع ، وحتى قبل أن يكتسبوا الإلمام الكافي بالقراءة والكتابة . ومن المشكوك فيه القول أن استثماراتهم في التعليم في مثل هذه الحال قد فقدت تماماً ، ولكن الذي لا شك فيه هو أن جزءاً كبيراً منها قد فقد ، وأن هذا الجزء المفقود يمثل جزءاً كبيراً من جملة الاستثمارات في التعليم في هذه الدول . بل والأسوأ من هذا أن معظم هؤلاء الأطفال الذين يتركون التعليم في سن مبكرة يحكم عليهم بالانضمام إلى صفوف الأمية الدائمة بين الكبار مكونين بذلك جيلاً عارماً من الأميين . وبقي أن نضيف إلى كل ما سبق أن الأرقام الدالة على هذا التقدر التعليمي في جدول (٥) تخفي حقيقة اجتماعية هامة وهي أن معدل هذا التقدر يميل إلى الارتفاع أكثر في المناطق الريفية عنها في المناطق الحضرية ، كما أنه بالمقارنة بين البنين والبنات نجد أن هذا المعدل في حالة البنات أكبر نسبياً ، ويتوقف ذلك على الاتجاهات التقليدية المحلية تجاه المرأة .

مشكلة التسرب وصورتها في المستقبل .

ما هي الصورة التي يمكن أن تكون عليها مشكلة التسرب في التعليم في

جدول رقم (٥)
النسبة المئوية للتسرب في التعليم الابتدائي في بعض الدول النامية

الصف					الدولة
الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	
					إفريقية :
٨٥٠	٧٠١	٩٠٦	١١٠٧	٢١٠٨	جمهورية أفريقية الوسطى
٥٠٧	١١٠٠	١٠٠٧	١٢٠٨	٢٤٠٥	داهومي
٩٠٢	٢٣٠٤	١٣٠٦	١٠٠٦	١٨٠١	مدغشقر
١١٠٩	٥٠٠	١٢٠٠	٤٠٨	١٢٠٦	النيجر
١٠٠٩	٢٠٠	١٠٠	١٠٩	٣٠١	توجو
٨٠٤	١٨٠٧	٧٠٣	١٧٠٣	١٩٠٢	فولتا العليا
					آسيا :
٤٠٠	٧٠٠	٢٠٠	١٠٥	٤٠٠	أفغانستان
٨٠١	١٠٠٦	٩٠٧	٧٠٥	١٥٠٦	سيلان : (في الحضرة)
٩٠٨	١٢٠٨	١١٠٧	١١٠٤	١٧٠٤	(في الرف)
٨٥٥	١٠٠٠	٧٠٦	٦٠٨	٩٠٢	الفلبين
٦٠٠	—	٦٠٠	٥٠٠	١٢٠٥	تايلاند
					أمريكا اللاتينية :
١٠٠١	١٠٠٠	٧٠٨	٥٠٦	١٣٠٤	الأرجنتين
١٠٠٧	١١٠٥	١٠٠٨	١٠٠٦	٧٠١	كوستاريكا

Sources : (Africa) : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du degré en Afrique Francophone, III (Paris, 1967) ; (Asia : Afghanistan and Ceylon) : Unesco, "The Problem of Educational Wastage at the First Level of Education in Asia," in Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia, Vol. I, No. 2 (Bangkok, 1967) ; (Philippines and Thailand) : Ministry of Education, Japan, in co-operation with Unesco, Education in Asia (Tokyo 1964), p. 63 ; (Latin America, Argentina) : Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, recursos humanos y desarrollo económico y social (Buenos Aires, 1966), p. 42 ; (Costa Rica) : unpublished data.

الأعوام المقبلة ؟ يمكن أن توقع فعلا زيادة مستمرة وفي كل مكان في العالم في أعداد التلاميذ الذين سوف يسترون في التعليم حتى إتمام مراحل المختلفة . ويرجع ذلك إلى ضخامة أعداد التلاميذ الموجودين حاليا في مراحل التعليم وأنواعه المختلفة ، وكذلك إلى ضخامة الأعداد التي تنتظر الالتحاق بالتعليم في مراحل المختلفة . وبطبيعة الحال سوف يتوقف معدل الزيادة على عوامل كثيرة خاصة بكل دولة ومن هذه العوامل على سبيل المثال تمويل التعليم ، وإتجاهات الزيادة في السكان وبطبيعة التركيب السكاني ، والتوسع في حجم التعليم ، وشروط القبول وأنواع الإمتحانات ونظمها .

وتبدو الصورة أقل وضوحا بالنسبة للتلاميذ الذين سوف يتروكون التعليم خلال مراحل المختلفة . وإذا كانت الخبرة التي مرّت بها الولايات المتحدة الأمريكية لها أية دلالة في هذا الصدد ، فإنه يمكن أن يتوقع زيادة مشكلة الرسوب ومشكلة التسرب وترك التعليم لأعداد كبيرة من التلاميذ في مراحل التعليم الثانوي والعالي وذلك في عدد كبير من النظم التعليمية في دول غرب أوروبا . وسوف تزداد المشكلة حدة كلما ارتفعت معدلات القيد في التعليم وكما زاد امتلاء الهرم التعليمي وأصبح أكثر تضخما . ويمكن لهذه الدول أن تخفف من هذه المشكلة لو أنها أسرع في تعديل البناء التعليمي وتطوير الأداء التعليمي وأما لىب الامتحانات بما يتلاءم والتلاميذ المجدد الذين يلتحقون بمراحل التعليم المختلفة . وسوف تستمر الولايات المتحدة الأمريكية ولا شك في صراع مع مشكلة التلاميذ الذين لا يواصلون تعليمهم في المرحلة الثانوية والمرحلة العالية ، ونتيجة التوسع الطبيعي في التعليم العالي سوف تزداد أزعاجا لإزاء الحالات الكثيرة من طلبة الدكتوراه الذين لم يتنوا دراستهم بنجاح .

وأما الصورة بالنسبة للدول النامية فإنه من الصعب التنبؤ بانخفاض سريع في المعدلات المرتفعة لظاهرة التسرب في المرحلة الابتدائية ، وذلك رغم أن المعدل يمكن أن ينخفض تدريجيا في كثير من هذه الدول . وعلى الأخص في

الدول التي تستخدم سياسة اجتماعية معينة لنقل التلاميذ من صف إلى آخر بدلا من الامتحانات وقيودها المعروفة .

وعلى أية حال فإن معلوماتنا عن هذه الظاهرة في كل دولة مازالت قليلة ومحدودة . فثلا هناك عدة تساؤلات كالآتي . إلى أى مدى تعزى هذه الظاهرة إلى العوامل الثقافية والاقتصادية الخاصة بكل دولة ؟ وإلى أى مدى تعزى إلى طرق التدريس غير الجيدة وغير المشوقة للتلاميذ وعلى الأخص في المناطق الريفية ؟ إن الاجابة عن مثل هذه الأسئلة تقتصر إلى كثير من الدراسات والبحوث المحلية . ونحن في نفس الوقت نحتاج إلى معرفة أكيدة عن أفضل الاجراءات التي يمكن اتخاذها لتصحيح هذه المشكلة . ومعرفة ما سوف تكلفه مثل هذه الاجراءات وإلى أى درجة يمكن أن تكون فعالة .

ونحن ذلك ، فإن بعض هذه الدول إذا ما استطاعت أن تنجح فجأة في التغلب على مشكلة التسرب من التعليم في المرحلة الابتدائية ، فإنها سوف تواجه بمشكلة أخرى لها نفس الجسامة . ونعني بها توفير ما سوف يحتاج إليها النظام التعليمي من موارد مالية ومعلمين وموظفين لكي يستوعب أعداداً وفيرة من التلاميذ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية . وإذا كان ثمة شيء مفيد لمشكلة التسرب فهو أن كثرة تسرب التلاميذ من مستويات التعليم الموجودة في أسفل السلم التعليمي قد خففت من الضغوط على مستويات التعليم التي تعلوها في هذا السلم .

وإنه لمن الصعب على كثير من الدول النامية أن تضع في المستقبل قيوداً على القبول والامتحان في التعليم الثانوي والعالي ، بينما كانت تتبع قبل ذلك سياسة مفتوحة غير مقيدة للقبول . ومن ناحية أخرى ، يمكن لهذه الدول أن تنجح في استخدام أسلوب انتقائي مشدد بالنسبة لمعاهد التعليم الجديدة الأكثر تخصصاً ، وذلك من أجل المحافظة على أعداد التلاميذ فيها في حدود المقبول

وبحيث يسمح هذا بالمحافظة على نوعية التعليم فيها وجودته . غير أن مثل هذا الإجراء سوف يضع ضغوطاً أكثر على القبول في المعاهد العالية الأخرى والتي سوف تصبح الوعا. الذي تصب فيه جميع الحالات التي فشلت في دخول المعاهد العليا والكليات التي يتم فيها القبول على أساس انتقائي . وفي أمريكا اللاتينية والهند يمكن أن نجد أمثلة ناجحة لسياسة انتقائية للقبول في التعليم العالي تستند إلى أساس من الفهم السليم للخبرة والاقتصاد وأصول التايم . ولكن يبدو أن المقبات العملية والسياسية لاتباع مثل هذه السياسة في القبول تكاد تكون صعبة للتذليل . ومن ناحية أخرى ، في معظم الدول الأفريقية التي تملك سياسة انتقائية مدققة . يمكن لها أن تحافظ فعلا على نوعية جيدة في التعليم ، وأن تتجنب عدة مشكلات أخرى ذات صلة بهذا الموضوع . ولكن إزاء الضغوط على طلب التعليم التي ترتفع وتزداد بشدة في وقتنا الحاضر وفي المستقبل فقد يصبح من الصعب جدا عليها أن تدعم بقاء واستمرار مثل هذه السياسة الانتقائية في القبول .

ومن المسلم به كما أشرنا من قبل أن الأرقام والبيانات الخاصة بعدد المتخرجين في مراحل التعليم وعدد حالات التسرب فيها تعتبر بمثابة مؤشرات مفيدة لخرجات أى نظام تعليمي معين . ولكنها في حد ذاتها لا تزودنا بأساس كاف لتقييم الأداء التعليمي في هذا النظام . وبطبيعة الحال لا يمكن لنوع واحد من المؤشرات أن يقوم بمثل هذا العمل . وبالتالي ينبغي أن نضع مؤشرات متنوعة كلها توافر لنا ذلك ، وأن نقيم حكمنا على الأداء التعليمي على أساس فحص هذه المؤشرات ودلالاتها مجتمعة .

واستمراراً في بحث هذا الموضوع ننتقل إلى السؤال التالي : إلى أى مدى تلأم مخرجات التعليم حاجات التنمية القومية والقوى العاملة اللازمة لهذه التنمية ؟

التعليم وإعداد القوى العاملة

علامات ملائمة التعليم لهذه الوظيفة :

هناك افتراض أساسى يقوم عليه الاعتقاد بأن التعليم نوع من الاستثمار الجيد فى التنمية القومية ، وهو اعتقاد يشيع وينتشر الآن بين رجال التربية والاقتصاد فى جميع أنحاء العالم . وينص هذا الافتراض على أن نظام التعليم سوف ينتج أنواعا ومقادير من الموارد البشرية يتطلبها النمو الاقتصادى ويضطر إليها . وأن الإقتصاد سوف يستخدم هذه الموارد البشرية فى الحقيقة استخداما حسنا . ولكن لنفترض أن ما يحدث هو العكس من ذلك تماما ، أى لنفترض أن النظام التعليمى أنتج « خليطا » من القوى البشرية مختلفا عما تحتاجه ، أو لنفترض أنه أنتج الخليط الصحيح ولكن الإقتصاد لم يستخدمه الاستخدام السليم . ما الذى يترتب على ذلك ؟ سوف نهوم الشكوك حول إنتاجية التعليم وتثار حول مدى فاعلية وجدوى ما وضع فيه من استثمار .

إن هذا هو ما يحدث تماما اليوم فى كثير من الدول ، فنظم التعليم فيها مقصرة للغاية فى إنتاج الأنواع الصحيحة التى تحتاج إليها من القوى البشرية بل والأعداد الكافية منها لإحداث أفضل تنمية ممكنة . بنفس الدرجة فإن الهياكل الوظيفية وحوافز العمل ضعيفة فى تكوينها بحيث لا تستخدم الأفراد المتعلمين على أفضل نحو ومن ثم نخدم الاحتياجات الحقيقية للتسمية . وينبى أن نسلّم مرة أخرى بأن الأدوات التى نستخدمها فى القياس ليست دقيقة وعلى الرغم من هذا كله فإنه فى الإمكان فى الوقت الحاضر أن نميز عددا من المؤشرات أو الدلالات العملية التى توضح عدم التوافق بين ما يخرج نظام التعليم من أفراد متعلمين ، وما يمكن للاقتصاد أن يستخدمه فى هذه اللحظة ، أو ما سيحتاج إليه نموه فى المستقبل . ولا يمكن أن يكون التطابق تاما بين هذين الأمرين تماما ، كما لا يمكن فى برهة وجيزة أن نذكر الاحتياجات المستقبلية من

القوى العاملة . وقد لا نحتاج إلى التعاقب التام بين هاتين الناحيتين إذ يكفي الآن أن نعرف على النواحي الرئيسية التي يظهر فيها ضعف التوافق بين التعليم والاقتصاد أو التي يحتمل أن يصبح التوافق بينها ضعيفا في المستقبل وهذه خطوة كبيرة إلى الأمام . وهذه النواحي التي نعرفنا عليها تتخذ أساسا عمليا لاجداث التخيرات والتعديلات اللازمة في النظام التعليمي بحيث تزيد من إسهاماته المستقبلية في التنمية القومية .

فوائد دراسات القوى العاملة ونواحي القصور فيها .

إن تقدير الاحتياجات على أساس دراسات وبحوث القوى العاملة لا يكشف عن الحقيقة ، فمن المعروف في مجال تخطيط القوى العاملة أن لها حدودها فهي لا تتخلو من الغموض والالتباس وعدم الدقة . فضلا عن ذلك فإن هذه الحقيقة تصدق أيضا بالنسبة للمؤشرات والدلالات التشخيصية لهذه الدراسات . ذلك أن هذه الدراسات تفيد في الكشف عن نواحي الخطأ والقصور التي ينبغي تصحيحها في نظام تعليمي معين بدرجة أكبر من فائدتها في الكشف عن النواحي السليمة التي ينبغي الإبقاء عليها . ومع ذلك فإن دراسات القوى العاملة وتحدد الاحتياجات المستقبلية منها مع ادراكنا ووعينا بالنواحي السلبية في هذه الدراسات ، يمكن أن تكون مفيدة ، ولا غنى عنها في عمليات التخطيط التعليمي .

وقد كشفت معظم الدراسات التي أجريت على القوى العاملة حديثا في الدول النامية والدول الصناعية عن وجود تباين كبير - سواء كان ذلك بالنسبة للحاضر أم للمستقبل - بين نمط المخرج التعليمي وبين نمط القوى العاملة التي يحتاج إليها النمو الاقتصادي . وإذا استمرنا لغة الاوركسترا السيمفونية فإننا نقول أن هذه الدراسات قد كشفت عن وفرة في لاعبي آلتى المزمار والبوق وقلة في لاعبي الكمان . وقد أوضحت الدراسات من ناحية وجود وفرة

وكثرة من خريجي المدرسة الثانوية التي تعد تلاميذها إعداد كلاسيكيا يلتحقوا بالجامعة ، ويقابل ذلك وفرة من خريجي الجامعات من كلية الآداب والحقوق ، وهي وفرة تزيد كثيرا عن مقدار الحاجة الفعلية لهم . ويوجد في بعض دول أمريكا اللاتينية عدد كبير من الأطباء يبدو أن مزاولتهم للطلب أمر بعيد الاحتمال ، وإذا فرض واستطاعوا أن يمارسوا مهنتهم فإن ذلك سوف يكون بعيدا عن المناطق الريفية التي تشتد حاجتها إليهم . ومن ناحية أخرى أوضحت هذه الدراسات وجود قصص نسبي وبهفة عامة في الفنيين في المستوى المتوسط في مجالات العمل المتعددة في الوقت الحاضر ، وأن هذا النقص سيستمر في المستقبل وذلك في ضوء ما تخرجه الجامعة من مهندسين . كما كشفت هذه الدراسات عن وجود قصص في القوى العاملة المتخصصة في مجالات الصيدية والزراعة وغيرها من المجالات التي تعتمد على الرياضيات والعلوم ، والتي تحتاج إليها بشدة لأغراض التنمية القومية . ونحن لا نعالج هنا مسألة أهمية أو عدم أهمية خريجي الآداب بالنسبة لمعلمهم ، فإن أهميتهم غنية عن البيان . ولكن المسألة هنا تتصل بالتوازن بين هذه المجالات الأدبية وغيرها من المجالات الأخرى ، على أن التطرف في الاتجاه المضاد يمكن أن نكون له نفس الخطورة .

وإن وجود مثل هذه المفارقات الصريحة واضح لا يحتاج إلى أساليب احصائية معقدة ، لأن وجودها واضح ظاهر لأي مراقب على علم بالمشكلة ، إذ يستطيع بنفسه ودون هذه الأساليب أن يشاهدها . غير أنه لكي يصبح هذا الموقف بالتخطيط المبني على الفكر والفعل فإنه من المفيد أن يحصل على مقياس جيد على قدر الإمكان وذلك بغية ترتيبها حسب أهميتها وهذه هي النتيجة التي توصل إليها المعهد السوفيتي للتخطيط التعليمي ИЕР بدفعه

لدراسات القوى العاملة في عدة دول في كل من إفريقيا وآسيا وأوروبا^(٥). وهناك أدلة وبراهين مستمدة من مصادر أخرى متفرقة تؤيد وجود هذه المفارقة الحائرة وتسندها، ليس فقط من الناحية الإحصائية بل وأيضا من الناحية الكيفية، بين نظم التعليم من ناحية وبين المتطلبات على المستوى القومي والعالمي من القوى العاملة من ناحية أخرى. وقد قدم أحد أعضاء لجنة التعليم في الهند التمويل الشخصي التالي وذلك في ضوء النظرة الشاملة لحالة التعليم في الهند:

« لقد أوجدنا في الهند نوعا من التعليم لا يرتبط باحتياجات دولة تبذل جهودها لتحويل مجتمعا تقليديا إلى مجتمع حديث، يستطيع أن يستخدم العلم والتكنولوجيا وجميع الأماليب الممكنة في سبيل التنمية القومية ولخدمتها » (٦)

عدم ملائمة الخريجين في التعليم لاحتياجات الدول النامية .

ويمكن لدولة نامية معينة أن تتعرض لمشكلة خطيرة، لو أنها أتبعَت أشكال التعليم في الدول الصناعية ونظمتها، فظلت متمسكة بها في مجالات معينة، مع أنها تبدو للمعين ببساطة غير ملائمة لظروفها. وقد برزت هذه الظاهرة بدرجات متفاوتة في كل مراحل التعليم وفي جميع جوانب المنهج، على الأخص في التدريب الفنى والمهنى على مستوى المرحلة الثانوية أو ما بعد

G. Hunter, "High Level Manpower for Development," Higher (٥) Education and Development in South-East Asia, III, pt. I (Paris : Unesco/International Association of Universities, 1967 ; ILO, Rapport au gouvernement de la République Tunisienne. L'évaluation et la planification de la main-d'œuvre (Geneva, 1965) ; G. Skorov, op. cit., G. Khorov, "The Absorptive Capacity of the Economy", in Manpower Aspects of Educational Planning : Problems for the future (Paris : Unesco/IIEP, 1968), R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit. IIEP, The Qualitative Aspects of Educational Planning, (٦) . IIEP/Unesco, Scheduled for publication in 1968.

المرحلة الثانية . وهذه الأنواع من التدريب الشكلى الفنى لم تعد ملائمة للدول الصناعية أى أنها تعرضت للفشل فى معظمها لأسباب عديدة . ورغم اختفاها فى الدول التى نشأت فيها ، فإنها تصدر إلى دول أقل من حيث مراحل نموها بل وتستورد من قبل هذه الأخيرة ، وتكلفتها نفقات باهظة . ويتم ذلك جنبا إلى جنب مع القيام بمشروعات للتدريب (غير شكلية) أقصر أمدا ، وأكثر مرونة يقوم بها موجهون من نوع مختلف .

وهناك قصص كثيرة تدعو إلى الأسف عن دول اشتملت خططها العامة على مشروعات وخطط للإعداد الفنى وافقت عليها عن رضا وحسن نية جميع الأطراف المعنية بهذا التعليم ، ولكنها أثبتت عدم ملائمتها فى مجال التطبيق فى وقتنا الحاضر . ولندكر على سبيل المثال أن دولة أفريقية أقامت بمساعدة دولة أجنبية برنامجا لإعداد فنيين فى مجال نجارة الأثاث الدقيق وفقا للمعايير الأوروبية . مع أنه ليست هناك حاجة حتى الآن لنجارين من هذا النوع فى هذه الدولة . وذلك لأنها تحتاج إلى أفراد يستطيعون نشر ألواح الخشب الخام واستخدامها فى أعمال النجارة العادية ، ولديها من هؤلاء الأفراد وفرة كبيرة . والمصير الذى ينتهى إليه فى الحقيقة عدد كبير من هؤلاء الفنيين وأمثالهم أن تكلفت الدولة الكثير فى سبيل إعدادهم مصير سوء ، إذ يخرجون إلى الحياة ليمثلوا جنبا إلى جنب مع شباب من العمال لم يتدربوا من قبل أو يتلقوا تعليما مدرسيا ويتقاضون نفس المعدلات المنخفضة من الأجور . أى أن أجورهم فى الحقيقة منخفضة للغاية بحيث أن مجموع ما يحصلون عليه من أجور طول حياتهم قد لا يتكافأ مع التكلفة غير المادية التى أنفقت فى إعدادهم الفنى . وقد تضمن التدريب الفنى فى دولة أخرى إعداد بنائين مهرة stone masons من نوع معين لكنهم بعد الانتهاء من التدريب ظهرت مشكلة عدم توافر ذلك النوع من النجارة الفنى يصلح للمهارات التى تدربوا عليها .

ولا يمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت في مجال التدريب الفني غير مثمرة وغير اقتصادية على منوال الأمثلة التي سبق ذكرها ، بل على العكس ، يمكن أن نجد حالات أخرى ، حققت نجاحا حقيقيا ، ولكنها حالات بذلت فيها جهود كبيرة عادة لتعديل أشكال التدريب بما يتلاءم مع الاحتياجات المحلية ، وبحيث لا يكون التدريب ببساطة صورة مطابقة تماما لنموذج أجنبي يعمل به دون تمييز الظروف المحلية الخاصة .

وثمة ناحية أخرى في التدريب الفني تجدر ملاحظتها والالتفات إليها . وهي عدم ملائمة الخليط Mixx من خريجي الجامعة لتطلبات البيئة . ويمكن أن نقبل من جدول (٦) الخاص بتوزيع خريجي الجامعة حسب مجالات الدراسة الرئيسية في عدد من الدول النامية ، أن أقل من ٤ ٪ من الخريجين قد درسوا في مجال العلوم الزراعية ، بل وهناك من الأسباب ما يدعو إلى الاعتقاد بأن معظم هؤلاء الذين درسوا الزراعة وتخصصوا فيها يقومون بأعمال إدارية والحق أن كثيرا من الجامعات لا تشتمل على كليات زراعة ^(٧) . وحتى وقتنا هذا تبدو الحاجة ماسة وشديدة إلى رفع الانتاجية الزراعية في هذه الدول بل ويعتبر هذا إحدى المسائل الضرورية للتنمية الاقتصادية في معظمها .

وما زالت دراسة الهندسة والعلوم الطبيعية في عدد كبير من الدول النامية - وليس في جميعها لحسن الحظ - قاصرة على جزء صغير من مجموع الخريجين كما يتضح ذلك في الجدول (٦) . ويكون عدد المتخرطين في مجال العلوم

(٧) الجامعات في السنغال وساحل العاج جامعات فرنسية في تكوينها ومحتواها وأسلوبها . . وكليات الزراعة على سبيل المثال لم تتكون بعد داخل هذه الجامعات ، على الرغم من أنه أمكن في دكاكر عام ١٩٦١ تدريس مقرر دراسي عنوانه « تاريخ الزراعة الفرنسية في القرن الرابع عشر »

Elliot J. Berg, "Education and Manpower in Senegal, Guinea, and the Ivory Coast," in F. Harbison and C. Myers, eds., Manpower and Education: Country Studies in Economic Development (New York: McGraw-Hill, 1965), p. 265.

جدول (٦)
النسب المئوية لتوزيع خريجي الجامعات في عدد معين من الدول النامية حسب مجالات الدراسة

الدولة	السنة	الدراسات الاجتماعية	العلوم الطبيعية	الهندسة	العلوم الطبية	الزراعة	الأدب والعلوم وغيرها
غانا	١٩٦٣	٤٥٠	٥٠٥	٣٠٠	١	٠٠٨	٩٣٧
سيدراليون	١٩٦٣	٣٥٠	١٥٣	٥٥	١	١	٩٦٣
كوتس	١٩٦٣	١٥٣	١٥٣	١	ب	١٠١	٩٦٠٤
البرازيل	١٩٦٣	١٧٥٠	٣٥٨	١٠٠٨	٣١٥٠	٣٠٥	٤٤١١
المكسيك	١٩٦٣	٣٥٨	٣٥١	٥٠٤	١٢٠٣	٠٠٥	٧٦١١
موزمبيق	١٩٦٣	٣٥٩	٤٥	٤٠١	٣٧٤	٣٥٦	٣٨٠٦
سيلان	١٩٦٣	٩١٣	٧٥٨	٣٥٤	٦٥٨	١	٧٣٠٧
لبنان	١٩٦٣	٩١٧	٩١٧	٧٥٩	١٠٠٨	٣٠٧	٥٨١٣
تايلاند	١٩٦٣	٣١١	٤٠٦	٦٠٤	١٠٤	٦٠٣	٣٠٣

١ = صفر أو تقريبا صفر
ب = تتضمن الأبيئة في العلوم الطبيعية

Source : IIRP estimations based on data given in : Unesco, Statistical Year book, 1965, op. cit.

الاجتماعية أكبر ، غير أن نصيب الأسد ينصرف إلى مجالات الدراسات الإنسانية وإلى دراسة الحقوق . ونحن لاننكر أهمية مثل هذه الدراسات الأخيرة إلا أن التنمية القومية تحتاج إلى خريجين في مجالات أخرى كثيرة إلى جانب هذه المجالات الإنسانية . وهكذا فإن هناك حاجة أكيدة إلى تحقيق توازن أفضل بين خريجي الجامعة في هذه المجالات الدراسية المختلفة .

ومن المصادر الأخرى الشائعة للصواب عدم التوازن بين المخرج التعليمي من أصحاب المهن العليا Full professionals . ومن ثم دون ذلك من أصحاب المهن المتوسطة sub-professionals والمرتبطتين بنفس المجال . وقد تختلف النسبة الملائمة بينهما من دولة إلى أخرى ومن مجال إلى آخر ، ومع ذلك فهي إحدى المشكلات الشائعة . ولكي يكون الاختصاص من ذوى المهن العليا المدرب منتجاً للغاية ، ينبغي أن يدعم العمل معه بعدد كاف من الاختصاصيين المصاحبين في المجالات ذات الصلة وبعدد من الفنيين القدين يقدرون القيام بأعمال معينة مناسبة (أو يصرح « جاي هنتر » أن تراوح النسبة بين الفنيين والمتخصصين من خريجي الجامعة ما بين ١ : ٣ : ٥ : ١٠ ويرجع هذا التفاوت في النسب إلى الدولة التي يوجد فيها هؤلاء الأفراد وإلى طبيعة المجال الذين يعملون فيه ^(٨) . وباتخاذ هذه النسب معياراً ، وجد أن أقصى ما تصل إليه هذه النسبة في كثير من الدول النامية هو ١ : ٢ : ١ ، وفي بعض الأحيان تكون ١ : ٢ : ٢ وفي مثل هذه الحالات يصل الأمر إلى أن يقوم الاختصاصيون المتوازون أو أصحاب المهن العليا بالأعمال التي ينبغي أن يقوم بها الفئات الأخرى الأقل خبرة وتدريباً .

ويمكن أن تزودنا شيلي بمثال لتوضيح هذه النقطة . ففي مجال الصحة

أوضحت الدراسات أن نسبة الأطباء إلى المرضى هي ١ : ٣ ، بينما نجد أن هذه النسبة في السويد ٥ : ٢ وفي الولايات المتحدة الأمريكية هي ٧ : ٢ . وقد بلغ عدد المرضى المتخرجين في معاهد التمريض في شيلى حديثاً حوالي نصف عدد الأطباء ، ومع ذلك فإن نسبة عالية منهم ترك التمريض في المستشفيات إلى بيت الزوجية ، أو هجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية بغية الحصول على أجور مرتفعة ، ولأن معاهد التمريض في الولايات المتحدة لا تخرج العدد الكافي من المرضات .

المحافظة على التوازن :

وينبغى ألا يذهب القارىء نتيجة لما سبق إلى أن نظم التعليم قد أهملت مشكلات التوازن في التعليم ، لأنها لم تهملها في الحقيقة . فقد اهتم عدد من الدول بهذا التوازن فأنشأت السويد والولايات المتحدة الأمريكية والمندوعدة دول أخرى في نظمها التعليمية أنواعاً من المدارس الثانوية متعددة الأغراض - مماثلة للمدرسة الأمريكية الشاملة Comprehensive School . وقد خلطت الدراسة فيها بحيث تعد بعض التلاميذ بعد التخرج فيها ، لمواصلة الدراسة في الجامعات ، وتعد البعض الآخر للعمل في مجالات الحياة المختلفة ، وذلك من خلال برامج موجهة توجيهاً مهنياً تنتهي بنهاية الدراسة الثانوية ، وبالمثل فإن عدداً كبيراً من الدول يسمى الآن لتقوية مقررات العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية وتطويعها بما يتلاءم والاتجاهات الحديثة ، وذلك لكي تعد عدداً أكبر من التلاميذ ذوى المستويات الأفضل لمواصلة الدراسة العلمية والتكنولوجية في مراحل أعلى ولكي تعد أيضاً بقية التلاميذ أعداداً علمياً يمكنهم من أن يعيشوا بطريقة أكثر فاعلية في عصرنا العلمى . وكذلك نجد في مستوى الدراسة الجامعية أن عدداً كبيراً من الدول يسعى بمجد لتقوية كلياتها العلمية والتكنولوجية وتدعيمها . أو إلى إنشاء معاهد عالية جديدة في مجالات العلوم والتكنولوجيا ، ولم تكن مثل هذه الجهود يسيرة سهلة ، كأنها لم تكن جميعها ناجحة . ويرجع ذلك إلى

وجود عقبات معينة مثل النقص في المعلمين المتخصصين ، والاتجاهات المعارضة من قبل التلاميذ وآباءهم ، وتجهيز المعلمين والمديرين الذين يعملون في مجالات التعليم وفي المعاهد القديمة التقليدية .

بقى أن نشير إلى عدد قليل من النقاط عن موضوع عدم التناسب بين التعليم والاحتياجات من القوى العاملة . نذكر أولاً وعلى الجانب المشجع ، أن عدم التناسب هذا ليس على الدوام رديئاً وسيئاً مثلما تدل عليه الفجوات الموجودة في البيانات الاحصائية . فضلاً عن ذلك فإن أساليب تقسيم العمل والمؤهلات التعليمية المتباينة لفئات هذا التقسيم والتي تستخدم كمنهج في دراسات القوى العاملة هي بالأصح تقسيمات صناعية . وحتى لو أنها طابقت الواقع بدرجة جيدة واقتربت منه بدرجة معقولة في الدول الصناعية - الأمر الذي لا يحدث في أغلب الأحيان - فإن هذا لا يعني على الإطلاق أنها تناسب الدول الأقل من حيث النمو الاقتصادي والتي تكون حاجاتها التدريبية Training needs أقل تعقيداً . ومع ذلك فعندما يزداد إهتمام هذه الدول الأخيرة بما تتبع من أساليب في الدول الصناعية ، فإنها تدرب غالباً ويمتق أفراداً يقوموا بأعمال لها نفس الاسم في كلا النوعين . من الاقتصاد رغم أنها مختلفة اختلافاً تاماً في الواقع في أحد النظامين عنها . في الآخر .

المرونة :

وعلى أية حال ، فإن توزيع الأفراد والأعمال وترتيبها لا يكون عادة من الجود مثلما تدل عليه التقسيمات الاصطلاحية للأعمال والوظائف وما يقابلها من مؤهلات تعليمية رسمية . ولو أنها بهذه الدرجة من الجود ، لترضت كثير من النظم الاقتصادية للمتعطل بل وصلت إلى مرحلة التوقف التام . ويبدو من المقبول أن نفترض أنه إذا ما توافر لشخص معين أسس سليم من التعليم ، ودافعية عالية ، وذكاء مناسب ، وأن تعليمه قد أكسبه قدر من المرونة ، فإن مثل هذا

الشخص يستطيع أن يتلامس سريعاً مع عدد كبير من الأعمال ، بصرف النظر عما يقرره له التصنيف والتوصيف الرسمي للأعمال وفقاً لمؤهلاته التعليمية . ولكي يتحقق ذلك ، ينبغي أن تصبح المتطلبات الأكاديمية الخاصة لوظائف معينة أكثر مرونة ، وأن يتناسب محتوى التعليم والتدريب اللازم مع الوظائف المطلوب أدائها فعلاً . وكثيراً ما تكون الدول النامية في هذا المجال أكثر جهوداً من الدول الصناعية ، مما يعرضها لضرر ملحوظ .

غير أن هناك نقطة على العكس من ذلك وغير مشجعة إلى حد ما ، وهي أن كثيراً من الأفراد الذين يشتهون من دراساتهم . في فروع أو شعب تناسب من حيث تسميتها نوعاً معيناً من العمل ، غير مؤهلين في الواقع تماماً لقيام بهذا العمل . وقد يرجع ذلك إما لأن مستوى تعليمهم كان ضعيفاً ولم يوجه الوجهة السليمة ، أو لأن اتجاهاتهم نحو هذا العمل تنسم بالملل والعزوف عنه ، أو أن قدرات من كلا العاملين أثر فيهم . وغالباً ما نسمع شكوى أصحاب العمل في الدول النامية من نتيجة هذه المؤثرات بل وينبغي أن نقول أن هذه الشكوى تسمع أيضاً في الدول الصناعية .

عدم ملائمة البرامج المدرسية الزيفية :

وقد تناولت معظم مناقشاتنا حتى هذه النقطة موضوع القوى العاملة في القطاع المصري ، من حيث إمكانية تطبيقها على الدول النامية . وهذا الاهتمام يعكس في حد ذاته أكبر نقطة ضعف في الدراسات المألوفة عن القوى العاملة ، تلك الدراسات التي يسترشد بها في مجال التخطيط التعليمي . وهي تركز في الأغلب والأعم وإلى حد كبير على القوى العاملة ذات المستوى العالي في قطاع العمل المصري الذي يوجد معظمه في المدن ، وتستبعد ما ليس كذلك . وهذا القطاع يتكون أفراداً أساساً من خريجي المرحلة الثانوية وما بعدها . وهذه الدراسات

إذ تفعل ذلك فإنها تهمل قدراً كبيراً من قوة العمل في الدول النامية ، وقدرة كبيرة من عملاء التعليم المحتملين ، كما يغفل الحاجة السياسية للتنمية . ويمكن القول على سبيل القاعدة أن ٧٠ - ٩٥ ٪ من إجمالي السكان يعيشون في المناطق الريفية ويمثلون بها . وفي مثل هذه المناطق على وجه الدقة والتحديد لم تترك عملية المصرة Modernization إلا أقل أثر لها . ومع ذلك فإن هذه الدول لكي تدفع الاقتصاد كله والمجتمع برمته إلى التقدم بقوة ، ينبغي عليها أن تزيد من سرعة عملية التنمية في القطاع الريفي الزراعي ، وألا تقصر اهتمامها على القطاع الحضري الصناعي الحلاب وحده .

وينبغي على التعليم في هذه المناطق الريفية ، متعاوناً مع غيره من الجهود الهادفة للتنمية ، أن يقوم بإسهامات حيوية . والسؤال الذي يطرح نفسه إذن هو . إلى أي حد واجهت نظم التعليم في الدول النامية هذا الاختبار الصعب لكي يلائم نفسه مع إحتياجات التنمية من القوى العاملة ؟ أو ببساطة أخرى ، ما هي الإسهامات التي قدمتها نظم التعليم في الدول النامية لكي تصل بالحياة الريفية والزراعية فيها إلى نقطة الانطلاق ؟

يجيب عن هذا السؤال الأستاذ هاريسون ، بالنسبة لحالة التعليم في نيجيريا ، وهي مثال ينطبق تماماً على عدد كبير آخر من الدول . فبقول أن نظام التعليم في نيجيريا يتجه غالباً إلى شغل وظائف المدينة وأعمالها في القطاع الحضري بوجه خاص .

« إن القيم والمادة الدراسية ومعايير الامتحانات التي توجد في كل مستويات التعليم في نيجيريا ، تفرض أن التلاميذ يرغبون بعد إلتحاقهم من التعليم بها في أن يصبحوا موظفين يلتحقون بالخدمة الحكومية ، أو بالتدريس ، أو بالعمل كوظفين بالمنشآت والمؤسسات الصناعية والتجارية الحديثة نسبياً » ^(٩) .

(٩) F. Harbison, Critical Manpower Problems in Nigerian Agricultural and Rural Development, Education and World Affairs Nigeria Project Task Force (New York, May 1967).

وقد يرى كثير من المربين أن هذا هو ما ينبغي أن تفعله المدارس تماماً في المناطق الريفية ، أى ينبغي عليها أن تمد تلاميذها الانتقال إلى المدينة . وهذا الرأى - رغم ما يحتوي عليه من نوايا طيبة - لا يستقيم مع الواقع الذى يواجه الأغلبية الساحقة من هؤلاء التلاميذ الريفيين . فقد أوضحت الدراسات التى قام بها هاريسون وسكوروف في نيجيريا وتنزانيا ، أن قطاع العمل المصرى في المدن لا يستطيع بسهولة أن يوفر أعمالاً إلا لجزء صغير من قوة العمل الكلية ، وأنه لن يستطيع ذلك لفترة طويلة في المستقبل^(١٠) . وتبلغ النسبة الحالية للشغل بالمدن في نيجيريا ٥٠٪ ولا يمكن أن ترتفع هذه النسبة بسرعة كبيرة في أحسن الظروف .

ولا تعتبر نيجيريا في هذا المجال حالة خاصة ، إذ يبدو أن هذا الأمر سوف يستمر لأكثر من عشر سنوات قادمة في الدول التى تكثر فيها المناطق الريفية مثل نيجيريا . سرف يمتص قطاع العمل التقليدى وقطاع العمل المتوسط (الذى يحاول الانتقال إلى القطاع المصرى) أربعة أخماس قوة العمل أو أكثر من ذلك على مستوى الدولة . وسوف يستوعب ذلك نسبة كبيرة من الشباب المتعلم حديثاً . ولهذا الاعتبار الجوهرى يمكن القول أن هذه النظم التعليمية ، والتوجيه الأساسى الذى يسيطر عليها قد انحرفت إنحرافاً كبيراً وبعبداً عما يحتاجه تلاميذها مستقبلاً ، بل وعن حاجات التنمية لمجتمعاتها .

وهذه تثير مشكلة أخرى تعترض التعليم في أزمتة الحالية . ويتفق معظم الناس على أن التعليم ينبغي أن يزود التلاميذ بالمفاهيم والمعرفة الحديثة ، وأن يكتسبوا المهارات التى يحتاجون إليها في حياتهم في أى مكان يمكن أن يعيشوا فيه في عالمنا المعاصر . ومن غير الملائم أن يقبل هؤلاء ببساطة وفي سلبية

Ibid. ; and G. Skorov, Integration of Educational Economic (١٠) Planning in Tanzania, op. cit.

الحياة في ظل اقتصاد تقليدى جامد . ولو أن الأمر كذلك لتساءلنا عن الحكمة
فى الذهاب إلى المدرسة أو التردد عليها . ومع ذلك فإن معظم تلاميذ اليوم
فى الحقيقة سوف يقضون حياتهم فى مناطق ريفية لم تمسها قوى التجديد والحياة
المصرية إلا فى أبسط الحدود .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا هو :

هل من وسيلة للخروج من هذا المأزق ؟ إن الطريق لذلك هو أن تركز
نظم التعليم فى هذه الدول على إعداد شبابها إعداداً يمكنهم من العمل البناء فى
مجالات الزراعة الحديثة وفى الحياة الريفية ، بدلاً من أن تدمم لهم منها والابتعاد
عنها . وباختصار ينبغى أن يساعدهم تعليمهم وإعدادهم على نقل القطاع المصرى
إلى المنطقة الريفية التى يعيشون فيها . والحق ، أن القول هنا أسهل كثيراً من
العمل ، كما هو الحال بالنسبة لكثير من المسائل فى مجال التعليم . ومع ذلك
نظنه ينبغى أن نحقق هذا العمل لكى تصبح حالة عدم التوازن القائمة الآن بين
نظم التعليم والحاجات الفعلية لبيئاتها .

وكذلك نجد أن نظم التعليم فى معظم الدول الصناعية غير ملائمة لحاجات
تلاميذها ومجتمعاتها على نحو مختلف على الرغم من أن بيئاتها أكثر حداثة
وعصرية من بيئات الدول النامية . والمشكلة هنا ليست فى أصلها عدم استعداد
وملاءمة الأفراد الذين ينخرطون فى التعليم وإنما هى فى كيفية تعلمهم ، ونوع
الاتجاهات وأساليب التفكير التى يكتسبونها أو التى لا يكتسبونها ، وفى أنواع
الإدراك والصور التى تنقل إليهم عن العالم من حولهم .

إن لدول الصناعية تراثها الثقافى الغزير ، ونقل هذا التراث إلى الأجيال
المقبلة هو بالتأكيد إحدى الوظائف الأصلية التى تقوم بها المدارس والجامعات ،
غير أنه ينبغى أن تقوم اليوم وفى المستقبل بأكثر من مجرد نقل التراث والسبب
فى ذلك أن تراث القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر . فيما يتصل بطريقة
إدراكنا للعالم وصوره ، وأساليب التفكير ، وبطرق البحث والاستقصاء ، وبأساليب

التكيف لن يخدم شباب اليوم بدرجة تكفي للحياة في عصر العلم . ومع ذلك فنحن لا نتكر أن القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر مازالا يمكن بقبضتهما عدداً كبيراً من الدول الأوربية . ويمكن لمثل هذه الدول أن تعلن عن برامج إصلاحية في التعليم ، ولكنها لن تصل إلى أهدافها حتى تتخلص من قبضة الماضي كما تمثل في أشكال الإدارة وأنواعها ، وكما تظهر في الأهداف والاتجاهات التعليمية ، وفي المناهج وطرق التدريس بل وفي نفس الروح التي تشكل بيئة هذه المدارس والجامعات^(١)

لقد بدأنا مناقشتنا في هذا الفصل بمشكلة ملائمة التعليم لمتطلبات النمو الاقتصادي من القوى العاملة ، وتحولنا بعيداً إلى ما وراء المجال المادي لقوى العاملة الماهرة ، وتعدينا الموضوع البسيط نسبياً وهو بيان العلاقة بين المؤهلات التعليمية الرسمية واحتياجات أنواع معينة من الأعمال لمهارات معينة . والحقيقة الواضحة هي أن العمل على موازنة نظام تعليمي معين لهذه الحاجات أمر سهل نسبياً ، ولكن العمل على ملائمة نظام تعليمي معين لحاجات التنمية القومية التي

The following is taken from an article, "Italy's Universities (1) under Fire," in Times (London), 18 July 1967 :

"The clash between Italy's antiquated classical educational system and the demands of a modern industrial society which needs a highly educated and sophisticated managerial class, has been documented by a study published by Shell Italiana, a subsidiary of the international oil company. In 400 pages this criticizes the classical and technical-scientific schools and shows how badly prepared students are to choose a university course of study.

"Presenting the study, Signor Diegeo Guicciardi, the president of Shell, revealed that more than 20,000 requests for work received when Shell opened its new Taranto refinery almost all came from applicants who were totally unqualified." "Further, most of the Lareati (university graduated) who come to Shell are equally unprepared for work in a modern company," he said.

هي أكثر اتساعا وتعقيدا من التنمية الاقتصادية بنير شك. عمل صعب ومعقد للغاية . والحق أنه حتى لو افترضنا أن الهيكل التعليمي ومناهج التعليم في نظام تعليمي معين قد نضجت وأصلح ما فيها من عيوب أصلا ، تماما بحيث تلأم متطلبات القوى العاملة المحدودة وتصلح على نحو كامل لها ، فإن هناك من الأسباب المعقولة ما يجعلنا على الاعتقاد بأنها سوف تظل غير متوافقة تماما . ما لم يكن هناك إصلاح وتغيير جذري في الاتجاهات وفي رموز المكانة الاجتماعية *Status symbols* من جانب التلاميذ وأمرهم ومن قبل المعلمين والنظار والموظفين بل ومن الشعب على وجه العموم .

العالة والبطالة بين المتعلمين

تركز الاهتمام في الموضوع السابق على علاقة التعليم بإعداد القوى العاملة ، ومدى إمكانية التعليم ومخرجاته من القوى البشرية المتعلمة في التغلب على مشكلة نقص هذه القوى التي تعطل التنمية القومية . وننتقل الآن إلى مناقشة مشكلة أخرى على عكس المشكلة الأولى ، وهي مشكلة توفير فرص عمل جديدة وكافية ومناسبة للمتعلمين الجدد . وهذه المشكلة تبرز الآن وعلى نحو سريع كمسألة خطيرة للغاية في مجال القوى العاملة .

وهذه المشكلة التي نعرضها للنقاش هنا ، تحتوى داخلها على قوى حيية كامنة . ولا يناط برجال الاقتصاد وحدهم معالجة هذا الموضوع ، فالتعليم وما يصاحبه من مناقشات وحوار حول الخطط والميزانيات لاشك أنه طرف فيه . وهناك حقيقة واضحة وهي أن الأفراد وعلى الأخص الذكور منهم ينظرون إلى التعليم على أنه وسيلة أساسية للحصول على عمل جيد أو وظيفة جيدة . وبالتالي فعندما ينتهى فرد معين من التعليم عند مرحلة معينة ويحصل على شهادة أو دبلومة أو درجة جامعية ، وبعد أن يكون قد بذل في سبيل تحقيق ذلك العمل الشاق والتضحيات العديدة ، ثم يفشل بعد ذلك في الحصول على نوع العمل الذى بنى عليه آماله ، أو أنه فى أسوأ الظروف لا يجد عملاً بالمرّة ، فإن الشيء الطبيعى الذى توقعه هو أن يشعر هذا الشخص بالفشل والاحباط والمرارة . لقد أنجبه مثل هذا الشخص إلى التعليم لكي يحصى نفسه من البطالة ، وإن النظام الاجتماعى الاقتصادى الذى جعله يفشل في الحصول على العمل المناسب أو حتى فرصة للعمل يمكن بسهولة أن يصبح هدفاً لانتقاداته العدائية نحوه . ويمكن أن يحدث هذا حتى لو توفر للشخص توجيه مهني سليم خلال فترة تعليمه يساعده على توقعات عمل أكثر واقعية لكي يبني على أساسها اختياره لمجالات الدراسة والتخصص .

ولكن ليس هذا الحريج وحده هو الذى يتأثر برد الفعل المضاد ، فهناك أيضا وزير الخزانة أو المالية الذى يجلس فى مكتبه يسكر ويدبر أمر الطلبات المتنافسة للحصول على نصيب أكبر من الميزانية .

ويستجيب وزير الخزانة ، ومن المحتمل فى تردد زائد ، للطلبات التى تقدم كل عام للحصول على نصيب أكبر من الموارد المتاحة لكى تعرف على التعليم . وهو يصدق على هذه الزيادات ويعلم أن الطلبات الأخرى لها أيضا الحاجها الخاص بها . وعندما يجد أن القدار الذى يستثمر فى التعليم قد تحول إلى مجموعات من المعلمين ساخطين يبحثون عن عمل لهم ، فمن المحتمل أن يبدأ فى توجيه أسئلة ناقدة .

لقد ظهرت المؤشرات الواضحة لهذه المشكلة الخطيرة لبعض الوقت فى عالمنا المعاصر وعلى الأخص فى الدول النامية . ونذكر فيما يلى بعض أمثلة لهذه المشكلة .

(١) فى الدول النامية :

تدل الاحصائيات لعام ١٩٦٠ فى الفلبين أن أقل من ٢٥٪ من التلاميذ الذين أنهموا المرحلة الثانوية فى فئة العمر من السكان أقل من ٣٥ سنة كانوا يقومون بأعمال متفرغين لما كل الوقت Full time ، وأن ٤٤٪ منهم كانوا يبحثون عن عمل أو يقومون بأعمال معينة بعض الوقت فقط Part time ، وأما النسبة الباقية فقد تركت سوق العمل . ويبدو أن طبيعة دراستهم ونوعها سواء كانت عامة أو أكاديمية أو مهنية لم يكن لها تأثير يذكر لأن معدل البطالة قد تناوهم جميعا بالتساوى . وأما بالنسبة لخريجي الجامعة فكانوا فى حالة أفضل ، رغم أنها لم تكن جيدة للغاية . إذ تدل الاحصائيات أن ثلثي خريجي الجامعة يقومون بأعمال يتفرغون لها كل الوقت ، ولكن كان هناك أيضا من بين كل أربعة من الخريجين أكثر من واحد لا يجد عملا بالمرءة أو يقوم بأعمال لبعض الوقت وغير دائمة .

وفي الجمهورية العربية المتحدة أوضحت إحدى الدراسات التي أجريت في منتصف الستينات أن حوالي ٧٠٪ من طلبة الجامعة مقيدون في كليات الآداب والحقوق والتجارة ، وأنه لا يوجد طلب في السوق بالنسبة لأغليتهم ، وأن هؤلاء الخريجين يشكلون مجموعة كبيرة سريعة الزيادة من أفراد أصبحت مهاراتهم إلى حد كبير دون الخصائص المعيارية substandard وغير مطلوبة^(١).

وفي الهند ، وخلال الفترة من ١٩٥٦ - ١٩٦٣ ، ارتفع عدد الذين يبحثون عن عمل من طلبة الكليات والمدارس وسجلوا أنفسهم في قوائم العمل التبادلي employment exchange ، من ٢١٧,٠٠ إلى أكثر من ٦٤٢,٠٠ طالباً^(٢) ، وهذه السجلات تقلل عادة من الصورة الحقيقية للحالة . وخلال هذه الفترة ذاتها ارتفع عدد المسجلين في هذه القوائم من خريجي الجامعة من ٢٧,٠٠ إلى ٦٣,٠٠ طالباً تقريباً . ويقدر عدد المتعلمين بين المتعلمين في جميع الفئات - حسب تقدير حديث للجنة التعميم - بحوالي مليون فرد تقريباً^(٣) . وبطبيعة الحال ، يخرج دائماً من هذا الحشد المتعلم بعض الأفراد لنجاحهم في الحصول على عمل معين ، ولكن يحل عادة محلهم أفراد آخرون من الدفعات التالية المتخرجة . ومما يشير إلى انقضاء على وجه الأخص بالنسبة لحالة الهند أنه يوجد بها الآن بطاقة كبيرة الحجم ومتزايدة في أنواع من التخصص التي بها نقص ويحتاج إليها سوق العمل كالمهندسة مثلاً .

وفي بورما أوضحت إحدى الدراسات أن هناك فائضاً من خريجي الجامعة في عامي ١٩٦٣ ، ١٩٦٤ ، وأن أعداداً كبيرة من الخريجين الجدد لم يستطيعوا الحصول

(١) Malcolm H. Kerr. "Egypt" in James S. Coleman, Education (١) and Political Development (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965), p. 187.

(٢) انظر الملحق رقم ٢٩
India, Report of the Education Commission (1964-66) op. cit. (٣)

على الوظيفة . أو العمل المناسب لهم . وقد بلغت النسبة أكثر من ٤٠٪ في بعض فروع الهندسة الميكانيكية والكهربائية . وبالمثل وجد فائض من خريجي المعاهد الفنية وصلت نسبته إلى حوالي ٢٠٪ ، كما وجد أيضاً فائض من خريجي المدارس التجارية .^(١)

وفي معظم دول أمريكا اللاتينية ، ولمدة سنوات ، توجد البطالة والعمالة الجزئية Underemployment بصورة كبيرة بين خريجي الجامعات والمدارس الثانوية . وتظهر البطالة في إفريقية بصورة شديدة ومتراكمة بين الذين تركوا المدرسة الابتدائية ولم يواصلوا تعليمهم ، وهؤلاء . كانت تتوافر لهم في الماضي بسهولة فرص الحصول على وظائف كتابية . وقد أنزعجت السلطات في نيجيريا بسبب هذه المشكلة لعدد من السنوات . وهي تزعج الآن على مستقبل الفائض من خريجي جامعتها الذي أو شك أن يحدث ، فإنتاج التعليم من الخريجين يزداد حجمه زيادة كبيرة ، وعلى ما يبدو فإن الطلب عليهم قد نقص عن ذي قبل وعلى الأخص بعد أن شغلت المراكز الحكومية .

(ب) في الدول الصناعية المتقدمة :

وأما عن صورة المشكلة في الدول الصناعية المتقدمة ، فإنه يبدو أنها سوف تظهر بوضوح في معظم هذه الدول في السنوات المقبلة . وإن كان الشكل الدقيق الذي يمكن أن تأخذه غير واضح الآن بالمرّة . إن الدول الأوروبية تخرج الآن من فترة « ما بعد الحرب » التي ظهر فيها النقص في القوى العاملة ، في الوقت الذي توفر فيه الكفاية الصناعية والزراعية فرصاً متزايدة للعمل أكثر من المروض من القوى العاملة . ولكن هناك في نفس الوقت زيادة هائلة في مواليد هذه الفترة تصل قمتها في النمو ، وهذه تضيق منذ ذلك الحين فصاعداً زيادات

كبيرة إلى قوة العمل . وكل هذا يشير إلى تحول في القوى العاملة المدربة من حالة نقص إلى فائض فيها ، كاشير إلى أن مشكلة المطالة بين المتعلمين الجدد يمكن أن تظهر واضحة في وقت قريب .

ونطرح بعد ذلك تساؤلات عن أسباب التناقض في الدول النامية من حيث حاجتها الواضحة إلى مزيد من القوى العاملة المتعلمة ، وعدم قدرتها على استخدامها عندما تتوفر لها هذه القوى ، هل يرمى ذلك إلى خطأ معين في التعليم ؟ وهل يرجع ذلك إلى حدوث توسع في التعليم كبير للغاية ؟ أم أن الخطأ يقع في مكان آخر غير التعليم ؟ وهل يحتمل أن يكون هذا الخطأ في سياساتها وخططها لتنمية الإقتصادية ؟ وأين نجد الحلول لهذه المشكلة ، وهل هناك حلول فعلا ؟

لعل تاريخ الأمم الصناعية يلقي ضوءاً على بعض المشكلات والاتجاهات المستقبلية للدول النامية في وقتنا الحاضر . وهذا لا ينفي طبيعة الحال أن على هذه الدول الأخيرة أن تتبع تماماً نفس الطريق الذي سلكته الدول الصناعية ، أو أنها سوف تستغرق في قطعه نفس الوقت الذي قطعه فيه الدول الصناعية . ولكن هناك بعض المراحل والعمليات الحتمية التي لا بد وأن تمر بها الدول النامية في حركتها وانتقالها من تنمية إقتصادية منخفضة إلى حالة اقتصاد صناعي أكثر توازناً ، وذلك مما يختلف شكل هذه الدول وفلسفتها .

وإحدى هذه العمليات هي التغيير التدريجي في تركيب قوتها العاملة إذ تكون القوى العاملة عادة في البداية في هذه الدول النامية من جزء كبير من العامة غير المتعلمة وغير المدربة ، وجزء صغير من العامة المدربة ذات المستوى العالي في التأهيل والتدريب . وتعتبر صورة القوى العاملة تدريجياً كلما أصبحت تضم أعداداً أكبر من القوى العاملة المدربة وأعداداً أقل فأقل من القوى العاملة غير المدربة . وفي عبارة أخرى فإن الاقتصاد في هذه الدول سوف يتحرك تدريجياً من اقتصاد

منخفض الإنتاجية والأجور labor intensive إلى إقتصاد مرتفع الإنتاجية والأجور capital intensive ، وتحقيق إقتصاد أفضل عن طريق توفير قوى عاملة مدربة على نحو أفضل . وفي أحسن الحالات فإن عملية التحول هذه سوف تستغرق وقتاً طويلاً .

ولاشك أن لتعليم وعمليات التدريب دوراً هاماً في إسرار هذا التقدم والتحول .
عن طريق إعداد قوى عاملة متعلمة ومدربة لها إنتاجية أعلا من قوة العمل غير المتعلمة وغير المدربة . وكما استمرت عملية التحويل هذه كلما تحرك التعليم من كونه سلعة أو شيء نادر لا يحصل عليه إلا القليل من الناس إلى كونه حاجة أساسية لكل فرد يريد أن يعتمد عن قطاع العمل للقوى العاملة غير المدربة الآخذة في الانكماش .

وفي المراحل الأولى للتحول يظهر التركيب القوي للدخل عادة تفاوتاً كبيراً بين المستويات العليا والدنيا ، ويشبه ذلك على وجه التقريب المرحلة التي مرّت بها منذ مائة عام دول أوروبا وأمريكا الشمالية . ويعكس هذا التفاوت الكبير أموراً عديدة من بينها ندرة عالية لقيمة التعليم . ولكن بمضي الوقت وحدث توسعات في كل من الإقتصاد والتعليم ارتفع دخل الأفراد في المستويات الدنيا بسرعة أكبر عن دخل المستويات العليا ويحتمل للدخل في هذه الطبقة الأخيرة أن ينخفض نتيجة ضرائب الإرث والدخل المتصاعدة

وعلى سبيل المثال ، فإن مدى تفاوت الدخل في بعض الدول الأفريقية في وقتنا الحاضر بين ما يحصل عليه العامل المادي وما يحصل عليه موظف مدى في قبة الكادر الوظيفي ، أو ما يحصل عليه رجل الأعمال يتراوح في حدود نسبة ١٠٠:١ أو أكثر . ولم يحدث أبداً أن كان التفاوت في الدخل في الولايات المتحدة الأمريكية على نفس هذه الصورة التي تحدث في إفريقية ، وقد وصلت المسافة بين دخل العامل المادي في المصنع ودخل موظف إداري كبير إلى ما يقرب

من نسبة ١ : ٥ . وبحرك مدى الدخل في دول أوروبا الغربية في هذا الاتجاه
أى نحو تضيق المسافة بين الدخل المالية والمنخفضة .

ونلخص صلة كل ما سبق ذكره عن المالة والبطالة كالاتى: كما أصبح عدد
المتعلمين أكبر فأكثر ، كما أصبحت الوظائف والمراكز المالية في العمل أقل بالنسبة
لععدد المتعلمين الذين يسعون إلى الحصول على مثل هذه الوظائف . ويحدث بعد
ذلك أن يتكيف الأفراد المتعلمون لثل هذا الموقف بالتزول خطوة بعد خطوة .
على مقياس تفضيل العمل Job preference حتى يجدوا وظيفة يمكنهم .
فملا الحصول عليها ، وهى تقل بطبيعة الحال عن اختيارهم وتفضيلاتهم الأولى .
ولاتم مثل هذه العملية من جانب الأفراد براحة أو عن طيب خاطر دائماً
عندما يضطرون لتغيير اختيارهم . فثلاً ، إذا ما شملت الوظائف المدنية المفضلة
للأفراد جميعها ، فيمكن لهم أن يتجهوا مثلاً إلى التدريس ، وبالتالي يبدأ التعليم
في الحصول على نوعية أفضل من القوى العاملة . وكما حدث أخيراً في اليابان
على سبيل المثال ، نجد أن خريجي المدرسة الثانوية اضطروا إلى الاشتغال بأعمال
يدوية والعمل في المصانع وتقبلوا بذلك على إحجامهم وفقرهم السابق من .
الأشتغال بالأعمال البدوية . ومن ناحية أخرى فقد أصبحوا بفضل تعليمهم عمالاً
أكثر إنتاجية في المصانع . وكلما زاد الإنتاج كما ارتفعت أجورهم وهكذا
تتحرك فئات الدخل المنخفض من أسفل الشكل الهرمى للدخل تجاه مستويات أعلى .

ولعل العامل الأساسى في عملية التكيف والملاءمة للأعمال التى يقومون
بها ، هى أن هذه الأعمال قد طرأ عليها تطور ، وقد نسى بنفس أصلها السابقة
ولسكنها لم تعد هى نفس الأعمال ، لأنها تشغل الآن بأفراد أفضل تعليماً ويمكنهم
أن يطوروا هذه الأعمال وأن يحققوا دخلاً منها يكفل لهم حياة أفضل . ونذكر
في هذا الصدد أن عملية التغيير هذه في الدول الصناعية الآن ، لم تسكن بالعمل

المهين المهد الخالي من الصعاب والأضرار . فقد كان هناك على طول الطريق ضربات قاسية ومقدار ليس بالقليل من التعاسة الإنسانية. وإننا نأمل أن تسكون رحلة التغير بالنسبة للدول النامية اليوم أكثر تمهيداً وسرعة . ولكن من السداجة ألا تتوقع المتاعب والمشكلات ، ولعل من أسوأها مشكلة البطالة سواء بين المتعلمين أو غير المتعلمين .

. وينبغي أن يكون واضحاً أن مشكلة البطالة ليست وليدة برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم ، كما أنها ليست نتيجة للتوسع السريع في التعليم . ذلك لأن كل ما فعلته برامج التنمية الاجتماعية والتوسع في التعليم هي أن جعلت صورة هذه المشكلة القديمة أعلى صوتاً وأكثر دوياء . إن البطالة الكبيرة غير المنظورة والعالة الجزئية على وجه الأخص كانت دائماً خلال التاريخ هي العلامات المميزة للمجتمعات الجامدة التقليدية . وهذه المشكلة العينة أصبحت اليوم في مراكز اهتمامنا الشهورى ، فلقد أصبحت مشكلة البطالة من الأمور التي تهتم الرأى العام . وأصبح من الممكن توفير إحصائيات أفضل رغم أنها لا تزال غير دقيقة تماماً ، وأصبح لهذه الإحصائيات أهميتها في قيام الحكومات وعدم استقرارها في الحكم ، وعلى الأخص إذا ما تجمع عدد كبير من المتعلمين المتعلمين في المدن ، لأن هؤلاء عادة لا يعانون الآثار المترتبة على البطالة في صمت وهذوء ، أو محتبئين عن الرؤية . وإلى هذا الحد من مناقشنا لهذا الموضوع يمكن القول بأن التعليم قد أسهم في رفع مستوى بروز المشكلة ولم يؤثر في مستواها الكى .

ورغم ذلك فإن هذه المشكلة قد أصبحت أكثر سوءاً ويرجع ذلك إلى الحقائق الهامة الثلاث الآتية :

١ - وأولى هذه الحقائق تجبرنا على أن نعدل ما سبق ذكره من أن برامج للتنمية الاقتصادية لا ينشأ بسببها مشكلة البطالة لأنها موجودة قبل هذه البرامج ، ورغم ما قد يبدو من تناقص فإن الحقيقة هي أن عصرية المجتمعات تتجه إلى إيجاد

البطالة أكثر من إيجادها فرصا للعمل . ويرجع ذلك بالمعنى الاقتصادي إلى أن المصرية تعنى زيادة إنتاجية الإنسان وتحقيق عمل أكبر وإنتاج أكثر في ساعات عمل أقل وبجهد أقل . وإذا ما ترجنا ذلك إلى عبارات عملية فإنه يبنى أن أية زيادة معينة وتسكن مثلا ١٠٪ في الإنتاج القومى يمكن أن تحقق تقصا في الزيادة في العمالة إذا جاءت الزيادة في الإنتاج القومى السكلى GNP من قطاع الصناعة الذى ترتفع فيه إنتاجية العمل بسرعة كبيرة . وفى الحقيقة قد يرتفع الإنتاج القومى السكلى فى المراحل الأولى للتنمية ، بينما ينخفض عدد العاملين الذين يؤجرون لقيام بهذا العمل Paid employment . وهذا فعلا ما حدث فى كل من تنزانيا وكينيا فى السنوات الحديثة ، ونأمل أن تكون الدولتان الآن قد تحطمتا هذه المواقف الصعبة .

٢ - والحقيقة الثانية هى أن مشكلة البطالة سوف تزداد فى حجمها إذا ما وقعت دولة معينة فى قبضة مشكلة الزيادة السريعة غير العادية فى سكانها فى نفس الوقت الذى تقوم فيه بالتدليلات والإجراءات الأولية المضنية لعملية التحول إلى المصرية . ويرجع السبب فى ذلك إلى أن القوة العاملة فيها تنمو بدرجة أسرع عن قدرة اقتصادها على استيعاب عمال وموظفين جدد .

وإذا أضفنا إلى قة هذه المشكلات الزيادة الكبيرة من المعلمين الذين يدفع بها التعليم كل عام إلى سوق العمل . فسوف نجد أعدادا كبيرة منهم لا تجد لنفسها فرص العمل . وقد يبدو لنا الموقف حينئذ ولو من ناحية الشكل على الأقل ، كما لو أن الدولة قد توسعت فى التعليم أكثر من اللازم . ويتضح لنا مدى سخف وعدم صحة مثل هذه النتيجة إذا ما أخذنا فى الاعتبار احتمال أن أعدادا كبيرة من السكان مازالت تعاني من الأمية ، وأن غالبية الأطفال فى سن التعليم الابتدائى مازالوا خارج المدرسة .

٣ - وأما الحقيقة الثالثة فتشير مباشرة إلى عامل رئيسى يمكن أن نجده فى كل مكان وراء مشاكل العمالة والقوى العاملة . ولأسباب تاريخية متمدة

وغير سارة نجد أن بناء وهيكـل العمل في كثير من الدول النامية ، « وميكانيزمات » سوق العمل فيها ، وكوادر الأجور والمرتبات ، وتوزيع القوى العاملة المتعلقة كلها تظهر تناقضا خطيرا مع احتياجات الدولة الضرورية لتحقيق أقصى نمو اقتصادى . ويوجد في معظم الدول النامية على وجه الأخص عدم ملائمة بدرجة كبيرة جدا بين القوى العاملة التى يحتاج إليها فعلا والنمو الاقتصادى وبين القوى العاملة المطلوبة فى السوق . كذلك فهناك أيضا عدم ملائمة كبيرة بين الكيفية التى ينبغى أن يستخدم بها الاقتصاد ما يتوفر له من القوى العاملة المتعلقة ، وبين واقع استخدامه لها .

ويرجع هذا التفاوت الخطير والمكلف إلى أسباب رئيسية تشمل :

(١) الأجور والمرتبات . غير الملائمة التى يدفع القوة العاملة القليلة والنادرة فى الاتجاهات الخاطئة . (ب) علاقات جامدة وغير ملائمة بين أنواع معينة من الوظائف وبين المؤهلات التعليمية اللازمة لها (ج) التحيزات والمفاهيم التقليدية المرتبطة بالمكانة الاجتماعية وعلى الأخص منها ما يتصل بممارسة الاشتغال بالعمل اليدوى ، وإلى تصد الشباب عن الاشتغال فى أعمال تحتاج إليها التنمية للغاية ، وتدفعهم إلى أعمال أقل نسبيا فى إنتاجياتها . (د) الأخذ بمفهوم تقليدى للحكومة كراقب أو حارس بدلا من الأخذ بمفهوم التنشيط العلمى Activist concept الذى نحتاجه فى التنمية ودفع عجلتها . وهذا المفهوم التقليدى يؤدى إلى تضخم فى منشآت ومؤسسات الخدمة المدنية ، ويقيد ويجمد كفايات من الأفراد فى الأعمال الكتابية فى الوقت الذى ينبغى فك قيدهم من هذه الأعمال لقيام بأعمال لها دورها الإيجابى فى التنمية

وإذا كانت العبارات السابقة مناسبة ومقبولة ، فما هى نتائجها بالنسبة للتعليم ؟ إن إحدى هذه النتائج على سبيل المثال ، أن البطالة بين المهندسين ليست بالضرورة دلالة على أن نظام التعليم قد أنتج منهم عددا أكبر من الحاجة . فمن المحتمل أن

تسكون مثل هذه الظاهرة بالنسبة لعدد من الدول مؤشرا على أن الاقتصاد والحكومة لا يتوفر لهما الخبرة الكافية لكيفية استخدام المهندسين أو غيرهم من المتخصصين في مجالات الزراعة ، وهندسة البناء والتنفيذ ، وفي مجال الصحة العامة على أفضل نحو في التنمية القومية . والاحتمالات هي أن كثيرا من هؤلاء المتخصصين الذين قد أحسن إعدادهم وتدريبهم الفنى يجلسون إلى مكاتب و يقومون بأعمال إدارية ، بدلا من تشييد الطرق وبناء المدارس وإنتاج الطعام بوفرة ، وتحسين الصحة العامة في المجتمع . وكذلك نجد أن الرواتب المخصصة للوظائف الإدارية أكبر كثيرا إذا ما قورنت بالرواتب المنخفضة المخصصة للأشغال العملية .

والسؤال إذن هو هل يعمل مخططو التعليم إزاء مثل هذه الظروف على تقليل حجم الطلاب الذين يدرسون الهندسة ؟ أم أنهم يخططون لبرنامج إعداد المهندسين وفق الحاجات الحقيقية للدولة من هذا التخصص ويعملون على توفير عدد أكبر منهم ؟ لا توجد في الحقيقة إجابة سهلة على مثل هذه الأسئلة . فقد تكون تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة خاطئة كليا بالنسبة لسوق العمل ، وفى بعض الحالات قد تعكس احتياجاته ومع ذلك فإن تقليل المخرج التعليمي أى تقليل عدد الخريجين لمجرد أن الاقتصاد ونظام الإدارة العامة في المجتمع لا يتلاءمان ويتناغان مع التنمية القومية ، يبدو أسلوبا غريبا في تشبث ودفع عجا التنمية القومية . وفي النهاية نقول أن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة ينبغي أن تترك لهؤلاء الذين يقفون وسط مسرح الأحداث وهم أكثر قدرة على الحكم السليم في ضوء كافة الظروف والعوامل . ولكن نمة أمر يجب أن نوضحه ، وهو أن المسؤولين من رجال التربية والتعليم بهم لفناية أن يروا أن المسائل غير التربوية المعوقة للتنمية قد حظيت بالاهتمام الكافي ، رغم أن مثل هذه المسائل تقع خارج نطاق اختصاصاتهم التربوية والتعليمية .

ومع ذلك فإن كل ماسبق لا يعنى النظام التعليمى من مسئولية ارتباطه بالاقتصاد وبرامج التنمية حتى ولو كانت غير جيدة تماماً ، وأن أى نظام للتعليم يعزل نفسه عن يشته الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية فيها ، ويدور حول نفسه وينتج أى « خليط » من المتعلمين كيفما اتفق ودون تخطيط هادف ، لا شك أنه نظام غير قادر على تحمل مسئولية دوره فى التنمية ومحكوم عليه بالفشل. وقد يستطيع نظام تعليمى معين أن ينتج أعداداً كبيرة من المهندسين ، وأعداداً كبيرة من المتخصصين فى مجالات مختلفة وذلك بتكلفة مرتفعة للغاية بالنسبة لكل متعلم ، وفى مثل هذه الحالة سوف يكون ذلك على حساب أشكال أخرى من التعليم وانزال الضرر بالتنمية القومية .

ولا توجد حلول عامة لمشكلة التعليم والبطالة فى الدول النامية ، وهذه الحلول يمكن التوصل إليها فى ضوء الظروف الخاصة بكل دولة . وفى أحسن الحالات ، فإن المشكلة سوف تقل مزرعة للغاية لعدة سنوات مقبلة ، وهذه إحدى الصعوبات التى لا مفر منها للدول التى تأخذ طريقها نحو المصرية . غير أن المشكلة يمكن أن تقل حدة عما هى عليه الآن إذا ما تفهمنا جيداً طبيعتها ، وإذا ما تجنب المسئولون عن تخطيط التعليم والمشاركين فى هذا العمل إتخاذ قرار بتضييق التعليم لتلبية الدعر لوجود بطالة بين عدد من المتعلمين الذين أنتجهم التعليم ، فمثل هذا القرار مرعان ما يبين جسامته خطئه فى ضوء الإدراك السليم للمشكلة فيما بعد .

وإذا كنا قد أوجزنا فى تناول هذه المشكلة فى الدول الصناعية المتقدمة ، فليس ذلك لأنها لا تواجه مشكلة البطالة بين المتعلمين ، وإنما لأنه يتوافر لديها من الوسائل ما يمكنها من التغلب عليها على نحو أفضل . فالإقتصاد فى هذه الدول أكبر وأكثر تنوعاً وأكثر مرونة . وهى أيضاً أقل انزعاجاً - نسبياً - حول الملائمة بين احتياجاتها والقوى العاملة ، ويمرّ ذلك جزئياً إلى أن أسواق العمل فيها تمكس إلى حد كبير هذه الاحتياجات . بل وأكثر من ذلك فهناك مرونة

وقابلية أكبر للانتقال والتحويل في قوتها العامة . كذلك فإن النظم التعليمية في هذه الدول تعمل على تطوير ذاتها ورفع كفاءتها ، وهي الآن أكثر انتباها ونقطة عى ذى قبل فى ملاحظة التغيرات والتطورات التى تنشأ فى نمط العمل وأنواع العمل الجديدة التى تدعو إلى تأهيل وإعداد تروى يختلف تماما عما تقوم به حاليا . وفى مقدمة ما تقوم به هذه النظم التعليمية ونبهم به لتقليل مشكلة الملاءمة بين التعليم وحاجات العمل ، التركيز على إعداد أفراد يتوافر لديهم كفاية التعلم والتدريب والقدرة على الملاءمة المستمرة ، والادافية العالية لاستمرار التعلم والنمو . وهذا يوصلنا إلى مناقشة أخرى حول موضوع الاتجاهات والتغير الاجتماعى ، وسوف تناوله فيما يلى قبل أن نتحدث عن النظام التعليمى من داخله .

الاتجاهات والتغير الاجتماعي

الاتجاهات وتأثيرها على تفضيل أنواع معينة من التعليم والمهن .

تعتبر الاتجاهات من الأمور المعقدة التي تؤثر بصورة غير واضحة تحت سطح الكثير من النقاط التي تتناولها في هذا الكتاب ، وهي في بعض الأحيان نشق طريقتها وتظهر بوضوح على السطح . ورغم أن هناك عوامل وأسباب كثيرة ينبغي أن نختبر في سياق العلاقة بين التعليم والتنمية القومية ، فإن المرء ليجد أن الاتجاهات ، وتأثيرها الماثل أو الآجل ، سبب رئيسي وراء الأسباب الأخرى ، بل ووراء ما يمكن أن يحدث وما لا يحدث . وهذا يدعو إلى أن نبحث في شيء من التفصيل موضوع الاتجاهات .

وبنح إذ نتناول هذا الموضوع ندرك التحذير القديم القائل بأن الشيء . يعني ألا نفرض عليه درجة من الدقة أكبر مما تسمح به طبيعته . فقد تحرف أو تشوه صورة معينة من الواقع عندما نتناول أشياء غير دقيقة بطبيعتها كما لو كانت أشياء . قد قيس وتم تقديرها بدقة . ولما كان هذا التحذير ينطبق تماما على موضوع الاتجاهات الإنسانية فإن ما نذكره فيما يلي عن هذا الموضوع ينبغي أن ينظر إليه أساساً على أنه فرض أو حل ممكن وأن صحته تحتاج إلى دليل وإثبات ، إلا إذا كان هناك فصلا من الأدلة ما يمكن ذكره لتأييد ما يقال من ادعاءات .

وأول سؤال نطرحه هنا هو كيف يختار التلميذ حقاً نوع التعليم الذي يرغب في متابعته إذا توافرت له حرية الاختيار ؟ والفرض الذي نضعه هنا هو أن التلميذ يتأثر للغاية أثناء عملية الاختيار بالأشياء التي يرى أن لها أعظم الأثر بالنسبة لمستقبله الاقتصادي والاجتماعي . وينظر التلميذ في شمول إلى هذا المستقبل في

خضوع ما يتوافر من الحقائق ، وما يجري على ألسنة الناس ، وأنواع تعاملمهم أو تحيزهم ، وما يقدمونه له من نصح . وهو يقدر على مقياس التفضيل المهنى - سواء كان هذا التقدير صحيحا أم خاطئا - أنواع الفرص المتوافرة لا للحصول على نوع من العمل يقابل تفضيله الأول . والتلميذ يحصل من هذه التفضيلات بعد ذلك الأساس الذى يختار وفقا له نوع تعليمه وبرنامجه .

وإذا كان هذا الغرض صحيحا فتمه سؤال آخر نطرحه وهو : ما الذى يمكن أن يفعله النظام التعليمى لكى يبدل من اتجاهات التلميذ وتفضيلاته ويجعلها أكثر ملائمة مع حقيقة ما يطمح إليه من عمل ، ومع حاجات التنمية القومية فى نفس الوقت ؟

وهناك قدر كبير وفعال من الأدلة المتصلة بهذا السؤال وإجابته يمكن أن نحصل عليها من مصادر ومناطق مختلفة ولكن الدليل الأكثر ثباتا هو ما نستخلصه من الاختيارات المهنية التى يبدونها فعلا التلاميذ أنفسهم .

ويبدو أن عددا كبيرا من الطلبة من ذوى القدرات العالية فى الدول الأوروبية يفضلون أنواع المهن التى يؤهل لها النوع العام من التعليم الثانوى والتعليم العالى فى مجالات الدراسات الإنسانية ، بينما يعزفون عن اختيار المهن التى تتطلب دراسات فى مجالات العلوم والرياضيات . وهذا القول لا يقلل من أهمية عاملين عادة ما تغفلها ولا تعطى لها الاهتمام الكافى . وأول هذين العاملين أن اتجاهات التلاميذ نحو الدراسات التى تعتمد على العلوم والرياضيات يمكن أن تتحكم فيها استعداداتهم الطبيعية ، ذلك لأن الموهبة الملائمة لنوع معين من التعبير الإنسانى لا تلائم كل أنواع التعبير . وأما العامل الثانى فهو أن التلاميذ الذين يمكن أن يتوافر لديهم الاستعدادات الطبيعية للدراسات التى تعتمد على العلوم والرياضيات

قد يكون من سوء حظهم أنهم درسوا هذه المواد على أيدي معلمين غير أكفاء. وبالتالي فإنهم لم يجدوا من مثل هؤلاء المعلمين ترغيبا وتشجيبا لاختيار مثل هذه الدراسات في مراحل تعليمهم التالية .

وحى إذا ما أخذنا في الاعتبار هذين العاملين ، فإنه ينبغي لدينا ظاهرة محيرة تستحق البحث ، وهى أن التلاميذ الممتازين أكاديميا - وهم لأسباب سوف نذكرها بعد ذلك عادة ما يبحثون من قطاعات المجتمع المتعلمة والموسرة - يبدو لديهم كمجموعة تميزا ضد الدراسات العلمية والرياضية . ولابنى ذلك بطبيعة الحال ولو بطريقة غير مباشرة أن مجال دراسة العلوم والرياضيات بأكمله مصيره نتيجة لمثل هذا الاتجاه إلى تلاميذ من مستويات اقتصادية واجتماعية أقل . فلا شك أن القدرة العقلية بصرف النظر عن المستوى الاقتصادى - الاجتماعى لها أهميتها ، فهى تتداخل مع عوامل أخرى ، ويمكن تشبيه هذا التداخل بأشعة الضوء المتقاطعة والمتداخلة التى تظهر فى صورة فوتوغرافية أخذت أثناء الليل لحركة السيارات فى المدينة . ومع ذلك تبقى ملاحظتنا قائمة وهى أن أغلبية كبيرة من التلاميذ من قطاعات المجتمع القادرة اقتصاديا أو ماديا ، ومن ذوى القدرات العقلية التى تؤهلهم للدراسة والتعلم ، يختارون على وجه العموم فى تعليمهم الثانوى والعالى نوما أو آخر من الدراسات الإنسانية . ويحتمل أن يكون هذا الاختيار مرتبطا بأنواع الوظائف التى يفضلونها وهذا لا يوضح فى شمول الصعوبات التى تصادفها سلطات التعليم فى أوروبا عندما توجه نسبة كبيرة من التلاميذ نحو مجالات الدراسات العلمية والتكنولوجية لىكى تحقق توازنا أفضل بين أنواع التعليم . ولكن يبدو أن مثل هذا الاختيار يوضح على الأقل جزئيا من الصعوبات التى تواجههم .

وقد سبق ذكر الصعوبات التى يواجهها التعلم فى كل من فرنسا وإنجلترا فى محاولته تغذية وزيادة أعداد التلاميذ فى مجالات العلوم والتكنولوجيا .

ويمكن أن نضيف إليها صعوبات مماثلة قابليتها ولا تزال تقابلها السويد في عملية توجيه أعداد أكبر من التلاميذ من ذوى الاستعدادات العلمية والرياضية إلى دراسات في مجالات العلوم والرياضيات ، بدلا من اختصارهم للفروع النظرية التي تقوم على الدراسات الإنسانية إلى حد كبير . ويقول التقرير السويدي :

من الاتجاهات التي تلفت النظر زيادة عدد التلاميذ الراغبين في الالتحاق بالفروع النظرية لصف التاسع (9f, 9h, 9t, 9m, and 9s) . وتؤدي هذه الفروع الخمس إلى التعليم الثانوي النظري في «الجنازيوم» Gymnasium و«الفاكسولا» Fackkola . وتدل الإحصائيات على أن أكثر من ٧٥٪ من مجموع التلاميذ يختارون هذه الفروع النظرية . وقد وصلت نسبتهم في عام ١٩٦٤ إلى ٧٤٪ ، وفي عام ١٩٦٥ إلى ٧٨٪ . وذلك مقابل ٥٤٪ في عام ١٩٦٠ . ويحتسب لكل هذا الإنحياز أن يستمر في الزيادة مستقبلا^(١) .

وهناك شواهد أخرى «إمبريقية» في حالة البول النامية تبين تميزاً قوياً لدى التلاميذ نحو تفضيل الأعمال المكتبية والأعمال داخل المصالح والمؤسسات التي تحتاج إلى أخصائين من ذوى «الباقات البيضاء» . ويرجع ذلك إلى وجود اتجاه تقليدي قد نشأ في هذه الدول يربط بين العمل اليدوي سواء في الحقل أو في المصنع وبين المسكنة الاجتماعية المنخفضة . فضلا عن ذلك فإن هناك بعض الأدلة التي تبين أن المدارس والمعلمين بدلا من محاولتهم تفسير هذه الاتجاهات يميلون إلى تعزيزها وقد كشفت الدراسة التي قام بها «مارشال ولف» عن نتيجة مماثلة وانتهى من دراسته إلى أن النمو السريع في التعليم الثانوي في أمريكا اللاتينية في الخمسينات كان غير مخطط له بالمرّة ، ويقتصر إلى نظرة تهدف إلى تحقيق حاجات النمو لهذه المنطقة ، وأنه لم يفعل إلا القليل لتوفير الفرص المتكافئة في التعليم وهو يقول : «أن الطبقة المتوسطة الحضرية ضمنت بنجاح للحصول على

نوع من التعليم الثانوى الذى يؤدى بهم إلى الالتحاق بالجامعة وإلى الصعود فى السلم الاجتماعى ، أو على الأقل للحصول على شهادة تيسر لهم الحصول على وظائف فى الحكومة أو فى المؤسسات الخاصة التى يعمل بها ذوو الياقات البيضاء^(١).
ويوضح هذا الموقف توضيحاً جيداً أحد المدرسين فى مدارس القرى الهندية عندما قال لتلاميذه: « أن التعليم هو وحده الذى يحمل منا رجالاً ، ولا يمكن الجمع بين التعليم وفلاحة الأرض وزراعتها ، وينبغى أن يظلا منفصلين . إذ كيف يستطيع صبي يذهب إلى المدرسة أن يقوم بالعمل الشاق الذى تتطلبه الفلاحة والزراعة^(٢) ؟ »

وحق فى بعض الحالات التى تحاول فيها السلطات إعادة توجيه نظمها التعليمية نحو تحقيق أهداف التنمية القومية ، فإن جهودها يمكن أن تعطى نتيجة انتشار الاتجاهات والقيم المعارضة فى مجتمعاتها والمثال على ذلك من بورما . فقد أورد « ناش » Nash ملاحظات فى هذا الشأن فى كتابه: الطريق الذهبى إلى المصرية وحياة الريف فى بورما المعاصرة وتلخصها كما يلى .

يؤكد رجال التخطيط التعليمى فى بورما أن التعليم هو أحد الوسائل التى بواسطتها يتحول المجتمع فى بورما من مجتمع منتج للمواد الخام إلى مجتمع صناعى متمدد الاقتصاد إلى حد ما ، وبواسطته أيضاً تتحول بورما إلى دولة عصرية اشتراكية ديمقراطية قوامها المواطن المتعلم القادر على حمل المسؤولية .

ولكن أهل القرى فى بورما ينظرون إلى هذه المسألة بطريقة مختلفة فهم يرون أن التعليم ينبغى أن يؤدى إلى نجاح اقتصادى . فالصبي الثروى الذى يصل فى تعليمه إلى ما بعد المستوى الرابع يريد أن يكون إما كاتباً أو معلماً

Marshall Wolfe, "Social and Political Problems of Educational Planning in Latin Americas," Problems and Strategies of Educational Planning: Lessons from Latin America (Paris: Unesco/ITEP, 1965, p. 22.

K. Nair and G. Myrdal, Blossoms in the Dust: The Human Element in Indian Development (London: Duckworth, 1961).

أو موطناً في الخدمة المدنية . ويتبقى أيضاً على التعليم أن يهذب الثقافة العامة وينميها لأنها وسيلة الإنسان في تحقيق الفضيلة والاحترام ، كما ينبغي أن يكون لتعليم قيمة روحية ^(١) .

ويشعر المرء بطبيعته بالتعاطف مع هؤلاء الذين يعيشون في الدول النامية وينظرون إلى التعليم كطريقة للخلاص من المسكنة الاجتماعية المنخفضة للعمل اليدوى . ولكن لسوء الحظ هناك جانب آخر لهذه المسألة ، ذلك لأن الطريق الوحيد لنمو الأمم وتقديمها إنما هو العمل الشاق الذى يتطلب في معظم الحالات أن يعمل الأفراد وأن تتسخ أيديهم وهم يمارسون أنواع العمل في الحقول والمصانع . وتضم هذه الفئة العاملة ، الكثير من المتعلمين تعليماً عالياً ، كما هو الحال بالنسبة للمهندسين المعماريين والزراعيين وغيرهم . وبطبيعة الحال تحتاج المجتمعات في نفس الوقت إلى أشخاص يجلسون إلى مكاتبهم وتتوفر لهم كفاية الخبرة والقدرة على القيام بأدوار إدارية لازمة ولا يمكن الاستغناء عنها . ولكن المشكلة الهامة هي كالتالى : إذا كان التعليم ونظامه يعمل ببساطة على إبعاد الفئات الممتازة عقلياً عن المجالات التى تتطلب العمل اليدوى ويضمهم خلف مكاتبهم في أعداد كبيرة داخل المصالح والمؤسسات ، وإذا كان هذا النوع من العمالة هو هدف أغلبية كبيرة ممن آمنوا بتعليمهم الثانوى والجامعى ، فكيف يمكن إذن التعليم أن يجعل من النمو الإقتصادى وأن يحقق عائداً أو مردوداً عالياً وفعالاً لا يستثمر فيه من إمكانات بشرية ومادية .

إن الأجهزة الحكومية في كثير من الدول النامية تحتفظ بأعداد كبيرة من الاختصاصيين الذين تحتاج إليهم هذه الدول في دفع حركة نموها الإقتصادى . وبينما تقرر دراسات القوى العاملة وتنفذ من وجود نقص في مجالاتهم التخصصية ، نجد أن هؤلاء الاختصاصيين يقومون بأعمال إدارية إلى حد كبير في بوضع هذه الحقيقة المؤثرة للملاحظة التالية :

M. Nash, The Golden Road to Modernity : Village Life in (١)
Contemporary Burma (New York : John Wiley and Sons, 1965).

من بين ٢٦٠٠ عالم زراعى فى الهند ، نجد ٩٠ ٪ منهم يعملون فى القطاع الحكومى العام وعلى الأخص فى مكاتب وزارة الزراعة ، بينما يكاد يترك الإنتاج الزراعى فى الدولة كلية فى أبهى القطاع الخاص من لزراع. إن نسبة من هؤلاء العلماء تكاد تصل إلى ١ ٪ هى التى تعمل فى الزراعة وإدارة المزارع ، ونسبة أقل من ٣ ٪ تعمل فى مجالات يمكن أن تطبق فيها المعرفة العلمية الزراعية تطبيقاً مباشراً. ^(١)

وهناك بعض الدراسات التى تعطى لهذه الخبرة الهندية المخلوذة بعداً أشمل وأكبر إتساعاً . ومن هذه الدراسات تلك التى قام بها « فيليب فوستر » F. Foster فى كل من غانا وساحل العاج عن المطاعم والتفضيلات المهنية للتلاميذ ، ودراسة رسمية فى الفيلبين عن اتجاهات التلاميذ نحو العمل اليدوى . وتبل جميع هذه الدراسات إلى تأكيد الاتجاهات الشائعة التى تنظر إلى التلميم كطريق يسلكه هؤلاء الأفراد الذين يرغبون فى النهاية فى الحصول على وظائف الباقات البيضاء . White-Collar Jobs .

ولا يعنى إرراز هذه الاتجاهات التقليل من أهميتها أو الاستهزاء بها ، وذلك لأنه من المهم للغاية أن تفهمها النظم التعليمية جيداً حتى تستطيع أن تواجهها على نحو أكثر فعالية . والسؤال الذى نطرحه هنا هو : ما الذى يمكن أن يقوم به التعليم فعلاً لمواجهة مثل هذه الاتجاهات ؟ نجد النظم التعليمية صعبة بالغة . حتى فى ظل أفضل الظروف المواتية ، فى أن تفرس فى تلاميذها مجموعة الاتجاهات والدرافع والتفضيلات التى تساعد على تحقيق النمو القومى فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية ويرجع السبب فى ذلك إلى أن مثل هذا الاجراء يتعارض مع قوى مؤثرة أخرى كثيرة فى محيط الأسرة والبيئة الاجتماعية ، وهى قوى كبيرة ما تدفع الأفراد

Unesco Research Center on Social and Economic Development ^(١)
in Southern Asia, Sociological Considerations in Educational Planning
for Economic Development (New Delhi, 1965), (mimeographed).

في اتجاهات تمارض مع الأهداف والحاجات القومية . وتزداد هذه الصعوبة في حالات الدول النامية إذ لا يستطيع التعليم فيها في فترة وجيزة أن يعكس ويسدل الاتجاهات الموجة التي شكلها قرون عديدة من التقاليد . ويصدق هذا على وجه الأخص في المدارس التي يعمل فيها معلمون مازالت اتجاهاتهم متأثرة بهذه التقاليد القديمة .

وإذا كان من الصعب أن تتوقع من المدارس أن تقوم بالقضاء على الاتجاهات التي لا تساعد على التنمية القومية، فإننا نتوقع منها على الأقل ، ألا تعيقها وتعيقها في نفوس تلاميذها . ولو أخذنا ذلك كنقطة بداية ، ورغم أنها بداية سلبية ، فقد نستطيع المدارس بمرور الوقت أن تأخذ خطوات أكثر إيجابية . ويمكن للمدارس فعلاً أن تعدل اتجاهات الأجيال الناشئة وأن توجهها نحو العصرية والتقدم وذلك من خلال عوامل متعددة مساعدة . وهذه العوامل تشمل برامج (٥) أفضل لإعداد المعلمين ، ونظماً أكثر فعالية للتوجيه المهني واستراتيجية لتعليم (٦) البنات باعتبارهن أمهات الجيل القادم اللاتي سوف يشرفن على تربية أفراده ، كما تشمل أيضاً زيادة فرص العمل وتبنيه (٧) . ولكن المدارس وحدها لا يمكن أن تقوم بالعمل كله ، وهي تحتاج ولا شك إلى جهود قوية موازية لجهودها من جانب الأفراد والمؤسسات الأخرى في المجتمع :

إن التلاميذ لا يولدون مزودين بفضيلات لأنواع معينة من التعليم أو العمل ، كأن التلاميذ من ذوي الاستعدادات العقلية العالية لا يستطيعون مغالبة التحيزات التقليدية التي تؤدي بهم إلى اختيار نوع معين من التعليم أو العمل . وعلى العكس من ذلك ، كلما ازداد ذكاء التلاميذ كلما استطاعوا أن يدركوا على نحو أوسع أين يضع المجتمع إصابته اقتصادياً واجتماعياً وأين ينبغي أن يذهبوا في توزيع المجتمع هذه الإثابة على نحو غير مناسب في ضوء ما هو أفضل للتنمية القومية ، وإذا ما أبقى على الأنماط القديمة للحوافز والعمل والشهرة أو المكانة ، في الوقت الذي يتطلب فيه الموقف الجديد تغيير هذه الأنماط القديمة ، عندئذ لا يمكن لنا أن نتوقع من الشباب أن

يختاروا ويتبعوا ما يراه واضع الخطط على الورق أو ما ينصح به بعض المدرسين المثاليين ، وذلك لأن ما يفضل سوق العمل يكون أكثر اقناعاً لهؤلاء الشباب وتأثيراً فيهم .

ولا يستطيع نظام تعليمي في مجتمع معين يمر بمرحلة انتقال أن يوجه تيار التلاميذ نحو مجالات دراسية ومجالات عمل أساسية للتنمية القومية بالسرعة التي يرغب فيها مخططو القوى العاملة ، وبما يتفق مع متطلبات المصلحة القومية ، ما لم يقم المجتمع ذاته ومعه قبل كل شيء حكومته بتدعيم هذا التحول بواسطة الحوافز الاقتصادية والاجتماعية . وما لم يتحقق ذلك الدعم فإن المدارس سوف لا تستطيع أن تتقدم كثيراً على الاتجاهات السائدة بين الجماهير في هذه المسألة ، بل ولا تستطيع أن تشجع تلاميذها عن وعي لكي يتقدموا على ما هو سائد من اتجاهات بين الناس قدما كبيراً جداً .

وإن الدليل على ذلك نجده في عدد من الدول النامية كما في الهند مثلاً ، حيث بذلت هذه الدول جهوداً حقيقية لإضفاء شهرة جديدة على مهنة عملية وفنية وحيث كان لهذه الجهود انعكاس واضح على نظام الأجور . وفي مثل هذه الحالات لم نجد هذه الدول صعوبات كبيرة في اجتذاب أفضل التلاميذ لمثل هذه المهن وفي هذه الناحية بالذات ، قد تكون بعض الدول النامية أكثر تقدماً على بعض الدول الصناعية . وبينما يحدث ذلك على مستوى الاختصاصيين فإننا نجد ول سوء الحظ أنه في بعض هذه الدول النامية لم تتخذ خطوات علاجية ماثلة في نظام الأجور والسكّات والمكانة بالنسبة للأشخاص الذين يعملون في المهن الفنية المساعدة . وهي ولا شك أساسية لزيادة إنتاجية عمل من يساعدونهم من الاختصاصيين والفنيين . وهذا يوضح حالة العرض غير المتوازن بين المهندسين والفنيين المساعدین التي أشرنا إليها .

وإن المرء ليشك في أن الشباب في معظم هذه المجتمعات التقليدية — إن لم يكن فيها جميعاً — سوف يتخلى بسرعة عن اتجاهات عدم الاهتمام بالعمل اليدوي

بمجرد أن يحمل المجتمع لهذا العمل أهميته ومكائنه . وقد يؤدي عكس العلاقة بين أجور العمل اليدوي الماهر وأدنى مستوى عمل مكتبي من أعمال ذوى الياقات البيضاء ، إلى إحداث نتائج وتحسينات ملحوظة ، ويسر هذا عمل التعليم في تغيير الاتجاهات نحو العمل اليدوي يسيرا بالفا .

وعلى أية حال فإنه يبدو أن التعليم والمجتمع سوف يستمران في حالة من الأخذ والرد بصدد مسألة الاتجاهات وتغييرها وذلك لفترة طويلة قادمة وإنه لمن المأمول فيه أن يتمخض عن هذا التفاعل وعلى نحو تدريجي أنواع التغييرات الاجتماعية والتنمية الاقتصادية التي تتطلبها الأهداف الحاضرة . ولكن هناك شيء واحد لا يمكن إغفاله وهو أن أى نظام تعليمي وتلاميذه لا يمكن أن يطلب منهم القيام بعمل معين لتدعيم أهداف معلنة ولم يتبها المجتمع بعد لهذا العمل ، ولم تدعمه بعد الحكومة بأنواع متدرجة من الحوافز والمكافآت . ومن ناحية أخرى ، يمكن أن نطلب من نظام التعليم كحد أدنى ، أن يكف عن قوّة أو تدعيم الاتجاهات والتفضيلات المهنية المأكدة أو المضادة للتنمية . وعلى نظام التعليم بالإضافة إلى ذلك أن يقدم المجتمع خطوة واحدة في هذا المجال ، وذلك كحاجة لتجويل بسير التغيير الاجتماعي والنمو الاقتصادي في الاتجاهات المرغوبة . ولاكتنا نكرر هنا أن التعليم بذاته لا يمكن أن يأخذ على عاتقه كل عملية لإصلاح المجتمع واتجاهاته ونظم الإثابة فيه . ذلك لأن التعليم إلى حد كبير من صنع المجتمع ، وهو بدرجة كبيرة تسيير عنه ، ولذلك فهو لا يستطيع أن يعمل بعيدا عن هذا الإطار .

ورغم ذلك فإن النظام التعليمي يعتبر أيضا ، وفي حدود معينة ، من صنع نفسه . وتعبيرا عما يستند فيه ويميل إليه ، وسوف يوضح لنا هذا عندما نتكلم عن شتونه الداخلية ، وهذا ما سوف نتناوله في الفصل التالي .

الفصل الرابع

النظام التعليمي من الداخل

تساع الأهداف التعليمية :

أما وقد نمرضا للنظام التعليمي من الخارج أولا من وجهة نظر الطلب الشهي على التليم والمدخلات الأساسية فيه ، ثم وبعد ذلك من وجهة النظر المقابلة لما أي المخرجات التعليمية وتأثيرها على المجتمع ، فإننا نصل الآن إلى نقطة تتطلب الدراسة الناقدة ، لما يوجد بين الجانبين السابقين ، أي دراسة الحياة الداخلية للنظام التعليمي .

وتشكل الحياة الداخلية للنظام التعليمي بدرجة كبيرة على أساس منطقته الداخلي ودينامياته وعاداته . وهو يتأثر أيضا بدرجة كبيرة بالضغوط التي يتعرض لها وبما تفرضه من قيود وتحديات . وإذا كان الأمر على هذا النحو فإن هناك ملاحظة مميعة عن الموقف البيني ينبغي أن نوضحها قبل أن نلج الباب إلى داخل النظام التعليمي .

لن النظام التعليمي كما بينا في بداية هذه الصفحات ليس شيئا جامدا ، ذلك أن لديه إمكانية داخلية قوامها المرونة ، ولديه قوة داخلية تمكنه من اختيار استجابة من بين عدة استجابات يواجه بها الضغوط الخارجية أو القوى الداخلية الخلاقة . ويبدو أن التغيرات التي حدثت في القرن الماضي داخل كثير من النظم التعليمية في العالم قد تمت نتيجة لتأثير القوى الخارجية أكثر من كونها نتيجة للبادرة من داخله . وهذه الحقيقة في حد ذاتها لا تستوجب أن تكون السبب الوحيد للاهتمام بالتعليم . فأى نظام تعليمي يمكن أن يخدم على نحو أفضل ، عن

طريق الجدل الدائر بين عناصره الداخلية وعملاته من الخارج والمشرفين عليه والراغبين في تحمينه والذين يتمنون له الخير ، بل وعن طريق النقاد الذين يتصدون له بالنقد والتحليل أيضاً . وعندما يحدث سوء توازن بين القوى الداخلية في أى نظام والقوى الخارجية التى يتعرض لها وتؤثر فيه ، تظهر عليه علامات المرض . وحينما تبدو القوى الداخلية ضعيفة جدا بحيث تسبب عن إحداث تغيرات بذاتها متخذة موقف المبادرة ، تدفع القوى الخارجية النظام التعليمي بنفس على غير إرادته وتعالى صرخاته ، ونصف حركاته ، وهذا ما يحدث الآن في القرن العشرين .

ولما كان العاملون داخل النظام التعليمي يعملون منه كأثنا حيا مقدا ، تغلب عليه النواحي الإنسانية ! بل وتشكله كثير من الأيدي ، فإنه يحسن أن ننظر أولا إلى الأهداف التى وضعتها الأنظمة التعليمية لنفسها ، أو التى وضعتها المجتمعات لتلك النظم . وفى نفس الوقت دعنا نحاول أن نعيد بناء الطريقة التى انبثقت بها الأهداف وتطورت وسط ضجيج السنوات الأخيرة وصخبها .

ومنذ خمسينات هذا القرن ، اتسمت أهداف التربية والتعليم اتساعا ثوريا شأنها شأن الجوانب الأخرى من الصورة التعليمية . عالم من الناس كان فى الماضى جامدا غير متحرك ، ثم أمسك بزمام فكرة محررة هى : أن المعرفة مفتاح لمجموعة كاملة من القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية . وأن احتكار المعرفة فى عدد قليل من الأيدي معناه حكم الأقلية لحيات الأغلبية ، وأن أى أناس يرضون فى أن يكتبوا تاريخهم وأن يتطوروا ، وينموا بطريقتهم ، ينبغى عليهم أن يخطوا الاحتكار الموجود للمعرفة ، كما ينبغى عليهم أن يجعلوا حق الوصول إلى التعليم ملكية عامة لكل فرد . وإذا عمنا هذا فإنه ينبغى أن تمتد الديمقراطية فى التعليم فتتيح لكل فرد حق الوصول إلى مستويات أعلى من التعليم .

وهذه الفكرة بطبيعة الحال ليست جديدة . فقد شاعت وانتشرت في المجتمع الأمريكي مثلاً خلال الثورة الأمريكية عندما كان توماس جيفرسون حاكماً لولاية فرجينيا خلال الحرب الأمريكية ، إذ احتوت عليها الخطة التي قدمها لمشروع الولاية لنشر التعليم . وظهرت بعد ذلك بفترة في المجتمع الروماني ثم في المجتمع الهندي ، حيث شارك لينين وغاندي على الترتيب جيفرسون في فكرته ، ولو أنهما اختلفا عنه في مثلهم العليا وفي كيفية تحقيقها . وتتلخص هذه الفكرة في أن نشر المعرفة على نطاق واسع جزء أساسي من أي خطة لتحريك أي مجتمع إلى مستويات عليا جديدة .

غير أنه بعد الحرب العالمية الثانية ، بدأت الامبراطوريات التجارية القديمة التي قامت من حيث النشأة على دويلات أوروبية متحضرة في التفكك . ونتج عن ذلك أن الأهداف التعليمية ذات الشكل الديمقراطي بدأت تستولى على وعي ما يسمى حديثاً بالدول النامية وتستحوذ على اهتمامها - وبتزايد عدد الدول حديثة النشأة ونموها ، ومع تزايد حاجتها النامية من حيث الوضوح استجابت منظمة اليونسكو إلى هذا الموقف الجديد على نحو شبيه جداً برأي السهام الماهر الذي يصبو سهمه فوق الهدف الذي يريد إصابته بقليل مراعي تأثير الجاذبية على السهم حتى يصيب الهدف بإحكام وينبغي أن نشيد بفضل منظمة اليونسكو التي حثت الدول النامية على زيادة نشاطها وتوجيه أنظارها لتسعى لتحقيق الأهداف الديمقراطية في التعليم . وترتب على ذلك ما يوجد الآن من اتفاق عام حول هذه المسألة ، اتفاق تدعمه كل الدول تقريباً على اختلاف مراحل نموها وتباين أنظمتها السياسية والاجتماعية ، ومع تنوع خلفياتها الثقافية . فالجميع يوافقون على ما ينبغي أن تكون عليه أهداف التعليم من ديمقراطية شاملة تمثل في : تعليم ابتدائي عام ، ومحو أمية شامل ، وتكافؤ الفرص التعليمية للمرأة ، وزيادة المشاركة في التعليم الجامعي وتعليم شامل للكبار .

ولكن الأهداف الشاملة المصاغة لا تنفذ نفسها بنفسها . لقد كانت هناك

دائماً نجوة كبيرة بين التمني والعمل على تنفيذه ، وليس من شك في أن هذه النجوة سوف تستمر . وإذا ما أردنا أن نتوصل إلى الأهداف الحقيقية لنظام تعليمي معين ، فينبغي أن نتغفل فيه لنصل إلى ممارساته وأنواع العمل داخله ، وألا نقف عند حدود قوانينه وأهدافه الظاهرة . ولا تتطابق هاتان الناحيتان في حالات كثيرة . وليس معنى هذا أن الأهداف الملتنة كانت ضرباً من الخداع ، وإنما هي دليل على ما نحتاجه من وقت طويل لتغيير سير نظام تعليمي معين ، وإعادة توزيع طاقاته في اتجاهات جديدة ، وتبثئة طاقات جديدة أخرى لتقوم بأعمال جديدة ، وتؤدي الأعمال القديمة على نحو أفضل .

ومن بين ما تتطلبه مجموعة الأهداف التعليمية التي صيغت حديثاً كادر من المعلمين قادر على بذل الجهد لتحقيق مثل هذه الأهداف الجديدة وراغب في هذا العمل . ومع ذلك ، فقد يتوافر لسكثير من المعلمين في نظام تعليمي معين التوجيه والتدريب اللازمين لتحقيق هذا المأرب ، أو قد تتجسد الصياغة الرسمية للأهداف التي صاغتها السلطات المسئولة عن التعليم والتي تنبثق عن ضغوط اجتماعية مستقلة . ولقد حدث أكثر من مرة أن حدد قادة التعليم طريقاً جديداً لاتباعه ، غير أن التلاميذ والآباء اختاروا السير في اتجاه مختلف تماماً . وهاتان النقطتان تكتنان وراء صعوبة تحقيق الأهداف التعليمية . وهناك صعوبات أخرى ؛ منها أن القائمين على إدارة النظام التعليمي قد يهتمسون في تهديم نمحسا زائداً ومع ذلك فإن النظام قد يتميز من داخله نتيجة للجدل حول العديد من الموضوعات النوعية ، وحيث نجد أن إجابة عن سؤال أو عدد من الأسئلة أو مجموعة من الإجابات الممينة يمكن أن تؤثر في إمكانية تحقيق أهداف تعليمية متفق عليها . وقد يثور الجدل حول الأولويات والتخطيط والتكاليف والموارد ، والبناء التعليمي والتمهيج والسكيف وطرق التدريس ، والمباني والأدوات المدرسية ، وهيئات التدريس والبحث والابتكار ، وأساليب معاملة التلاميذ ودورهم . ويثار جدل داخلي حقيق في معظم الحالات حول الوسائل أكثر مما يثار حول

الأهداف والغايات ، وخلال عملية الجدل هذه وأثناء النقاش يحدث الخلط بين الوسائل والأهداف على نحو خاطئ . وضار .

إن ما انتهينا إليه الآن يصف الظروف الفعلية التي تسود داخل النظم التعليمية في كل مكان . فضلا عن ذلك ففي كل مكان تقريبا تنقسم النظم التعليمية من الداخل نتيجة لإحياء جدل قديم في سياق جديد فيما يتعلق بحسم المسائل المختلف عليها ، ومن يكون صاحب القول الفصل في ترتيب سير النظام التعليمي ومضى حركته نحو أهدافه . أ يفنى أن يترك القول الفصل للمربين على ثقة بهم ، أم ينبغي أن يكون من شأن المجتمع ؟ وإذا ترك للمربين فأهم يكون الفصل والحكم ؟ وإذا ترك للمجتمع فلأى من أعضائه ؟ وما الدور الذي ينبغي أن يكون للتلاميذ أنفسهم في هذا الأمر . وكيف ينبغي أن يمارسوا مثل هذا الحق أو الامتياز ؟

وينبغي على كل أمة نجد بنفسها ما يلائمها من إجابات عن هذه التساؤلات . غير أن الجدل حول ما ينبغي أن تكون عليه الإجابات الذي دار في بعض الأمم ، كشف عن تصدعات عميقة في داخل المجتمع أو في داخل الأسرة التعليمية . فإذا حكمت نخبة ممتازة قليلة العدد مجتمعا طبقيا جامدا ، فإنها قد تبجل الأهداف الديمقراطية للتعليم باللسان فقط ، ولكنها قد تضيق في منح حق التعليم للجماهير العريضة في مجال الممارسة والتطبيق بشكل ملحوظ . وذلك عن خوف من أن هذا المنح سوف يؤدي بمضى الزمن إلى تقليل سلطتها ونفوذها في المجتمع أو إلى ضياعها . وعلى العكس من ذلك ، فقد تمضى نخبة ممتازة حاكمة حريصة على التغيير والنمو الاجتماعي بشجاعة متزعة تيار توسيع الخدمات التعليمية ونشرها بين جماهير الشعب . ومع ذلك فقد ينقسم خبراء التعليم الذين تعتمد عليهم هذه النخبة وتستعين بهم على أنفسهم نتيجة لجدل يدور حول الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف التعليمية ، أو حول أفضل طريقة لبناء

نظام تعليمي جاهيز يثبت جدارته وسلامته إذا ما اُخبرته كفاءته وجودته.

ويمكن أن يتضح الأمر إذا ذكرنا على مسألة أشرنا إليها من قبل ، ونهني بها ما حدث منذ أن فتح التعليم الثانوي أبوابه لقطاع أكبر وأشمل من الشباب عن ذي قبل ويمثل هذا القطاع تفاوتاً عريضاً من الخلفيات الأسرية والقدرات الفكرية ، والدوافع ، والمطامح المهنية . ولقد حدث هذا في وقت مبكر نسبياً في أمريكا الشمالية وفي الاتحاد السوفيتي . وفي كلا المكانين نتج عن ذلك بالضرورة تنوع في طبيعة التعليم الثانوي ، ولو أن هذه العملية ما تزال في دور الاقتان . غير أن فتح أبواب التعليم الثانوي بنظمه المختلفة لقطاع عريض من الشباب يعتبر ظاهرة يمتد تاريخها إلى حوالي عشرين عاماً مضت بالنسبة لمعظم أنحاء العالم بما فيها معظم دول أوروبا الغربية . والنتيجة المترتبة على ذلك هي ما نراه الآن من تصادم بين الحاجات الجديدة وأهداف التعليم الثانوي القائمة من قبل ، والتي فرضت وجودها ودورها في معظم الأقطار إلى درجة استبعاد أي شيء آخر .

وقد كان دور التعليم الثانوي كما لاحظنا من قبل ، وما زال إعداد التلاميذ للالتحاق بالجامعة ، وذلك عن طريق المنهج الكلاسيكي . ويبدو هذا الدور ملائماً طالما أن التلاميذ أنفسهم يمثلون أقلية محظية من جموع الشباب في سن هذا التعليم . ولكن هذا الوضع قد تغير بعد أن أصبح التعليم الثانوي ديمقراطياً . وبعد أن ظهر إصرار جديد على أن أبناء العمال والفلاحين وصغار التجار ينبغي أن تتاح لهم فرص متساوية للالتحاق بهذا الطريق الأكاديمي الذي يؤدي إلى الجامعة ، والذي يحقق المكانة الاجتماعية المرموقة . غير أنه لما كانت نسبة معينة فقط من الشباب في سن هذا التعليم هي التي تستطيع حقيقة أن تتحق بالجامعة ، فقد أصبح من الضروري أن نوفر لأغلبية الطلاب - الذين يعتبر التعليم

الثانوى بالنسبة لهم نهاية التعليم الرسمى فى الغالب - برامج ترتبط أيضاً بالمكانة الاجتماعية الطيبة .

وهذه الحقيقة تثير جدلاً مازال يشتد ، حول أنواع الخبرات التعليمية التى ينبغى أن يزود بها التلاميذ الذين لا يواصلون التعليم الجامعى . أينبغى أن يكون الهدف هو تزويدهم بمهارة تناسب السوق يضاف إليها قدراً كبير من التعليم العام ؟ أم أن من الواجب أن يستمر التعليم العام بحيث يكون هو الموضوع الأساسى ، ويضاف إليه تنمية المهارات اللازمة لتعلم المهارة بنفسه على نحو مستقل ، وفى نفس الوقت يعتمد على خبرات التشغيل فى المستقبل . والتدريب أثناء الخدمة بحيث يكونا مصدرين لاكتساب المهارات المتخصصة . وإذا كان الهدف الأخير هو الذى سيسود وينتشر ، فما نوع التعليم الثانوى الذى ينبغى أن يزود به التلاميذ ؟ أينبغى أن يكون نسخة باهتة من البرنامج المدرسى القديم السابق على الالتحاق بالجامعة ، والذى يعد جمهرة كبيرة من التلاميذ ذات واجهة ثقافية مشتركة ؟ أم أنه ينبغى أن يكون نوعاً جديداً من التعليم العام ؟ ومهما يكن المحتوى التعليمى ، فكيف يتأتى لنظام تعليمى أصح أن ينشر الاحترام والجودة والشهرة على نحو عال بين فروعته المختلفة بحيث ينقسم التلاميذ الذين يتعلمون فيه على نحو حاسم إلى مواطنين من الدرجة الأولى وآخرين من الدرجة الثانية ؟

وحق فى ظل ظروف ستاتيكية جامدة ، سوف يكون هناك انقسام قاطع فى رأى بين المربين ، عن كيفية التعبير تعبيراً محسوساً عما نينا عن الأهداف التعليمية عندما يكون الهدف المطلوب تحقيقه هو تدريب التلاميذ وإعدادهم لأعمال مميّنة ذات طبيعة عملية . وسوف يكون هناك انقسام حاسم أيضاً فيما يتصل بطرق إنشاء نظام لتوجيه التلاميذ وإرشادهم بحيث يساعدهم على التعرف على مواهبهم الطبيعية وعلى استخدامها بما يتلاءم مع فرص العمل الواقعية . غير

أن القضية الحالية قد أصبحت أكثر تعقيداً بسبب تزايد أهمية الدور المسيطر للتعليم والتكنولوجيا في حياة الأفراد ومجتمعاتهم . فهل يستطيع أى نوع من التدريب تقدير المدرسة على توفيره للتلاميذ أن يعدم إعداداً مباشراً لأنواع العمل بحيث يلاحق عالماً يتغير بسرعة وبدون توقف نتيجة لتأثير الظروف والتطورات الثورية والجذرية في العلم والتكنولوجيا ؟

وهذا السؤال لا يقلق المربين المهتمين بالتعليم المبنى والفنى في المرحلة الثانوية فحسب ، بل إنه يتعدى ذلك فيجبرهم على إعادة النظر في الأهداف التعليمية بغية التوصل إلى أهداف تعليمية جديدة ومتقنة بالنسبة للتعليم العام . وكذلك فيما يتصل بالدور الهام للرياضيات والعلوم في كل مستوى من مستويات التعليم بما في ذلك مستوى تعليم الكبار .

إن الموضوع المطروح هنا ليس مجرد انتاج علماء وفنيين ، بل انتاج قوى بشرية متعلمة تعليماً عالياً وتقنياً تستطيع أن تعيش بأمان عيشة سليمة في عالم من نوع جديد . والحق أن أعظم انجازات الانسان في العلم قد أضافت بدءاً جديداً إلى الجدل الدائر بين المربين عن أهداف التعليم . فعسكر المصيريين يدعوا إلى مراجعة شاملة للمفاهيم الكلاسيكية عن الإنسانيات والثقافة ، ودعائه يلاحظون أن الإنسان مع الانجازات الانسانية العظيمة في الماضى في مجالات الأدب والفن ، يمر الآن عن نفسه بقوة مذهلة ومناسبة في مجال الخلق والابتكار الذى يميز ومازال يميز تنمية العلم وتطبيقاته للتكنولوجيا . وبناء على ذلك ينبغى أن توضع هذه العلوم والتكنولوجيا في مكانها الصحيح وأن تلقى ما تستحقه من اهتمام في أى منهج إنسانى . ومن ناحية أخرى نجد معسكر التقليديين يقاوم هذا الجدل ، ويعصر دعائه على المحافظة على المفاهيم القديمة ، بوصف روح الإنسانيات . ولقد تجددت هاتان الناحيتان في محتوى المنهج وفى

تكوين هيئة التدريس التي سبقت بأجيال كثيرة وعديدة الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة .

إن الاتجاهات المتضاربة إزاء الأهداف التعليمية يمكن توضيحها على أفضل نحو بنأ كيد كثير من الأمم تأكيذا متزايدا لتدريس اللغات الأجنبية الحديثة . وقد نشأ هذا التأكيذ والاهتمام لأن هذه الأمم تلتقي وتحتك على نحو متزايد في المجال العالمي عند نقاط كثيرة ومختلفة ، اقتصادية وسياسية وعسكرية وعلمية وتكنولوجية . ونشر المجتمعات الصناعية المتقدمة شعورا حاداً بالحاجة الجديدة لتعام متبادل ودقيق ، غير أن من المحتمل أن تشعر الدول النامية هذا الشعور بدرجة أشد لأنها في حاجة إلى التعام بلغات المجتمعات المتقدمة صناعيا ، تلك المجتمعات التي يرون فيها حكما وفيصلا بالنسبة لمصيرها . وبناء على ذلك ينشأ صدام بين التقليديين — الذين يرون الاستمرار في دراسة اللغة القديمة ودراسة اللغة الحديثة معا كفتح لفهم ثقافتهم وثقافات أخرى ، ولتقدير آدابها الرفيعة — والبراجمسيين الذين يرون دراسة اللغة الأجنبية أولا وقبل كل شيء لفائدتها العملية .

وهناك قضية هامة ينبغي أن تثيرها من أجل معظم الأعمال الجديدة المتخصصة ، وإن لم يكن من أجلها جميعا ، تلك هي الأعمال التي تتلام مع إطار أكثر شمولاً للأهداف التعليمية . ولكن هل في الإمكان أن نحققها جميعا ؟ وهل في الإمكان أن نسمي إلى تحقيق أهداف تعليمية متعددة ومتنوعة ، وأن نوسع في نفس الوقت الفرص التعليمية لتشمل قطاعا أكبر من المجتمع الكلي ؟ وكيف نحقق هذا دون أن نماني تقصا في الكيف ، ذلك النفس الذي يضر بجميع الاهداف ؟ أليس هناك مخاطرة كبيرة مؤداها ، أن النظام التعليمي في محاولته لتكييف أهدافه القديمة وأولوياته بحيث تتلام مع أهداف جديدة ، وحرصه على أن يسعد كل فرد ، قد يحد نفسه وسط خليط من الأهداف

مرتك ومخير ، وبدون أولويات على الاخلاق ، ويضطر إلى التشكل على أنحاء مختلفة لاختفاء ما يتبقى من قاطب ضعف فيه ؟ ولا نستطيع أن نظاهر بأن لدينا إجابات عن مثل هذه الأسئلة ، ولكننا نأمل أن ما تقدمه بعد ذلك سوف يلقى بعض الضوء عليها .

وليس معنى هذا أننا نقل من قدر هذه النظم التعليمية ونلغنها . وإنما نشفق عليها بسبب ما تتعرض له من مخاطر ، ومن أعظم الصعوبات التي تواجه نظاما تعليميا معينا والبيئة التي يخدمها هذا النظام هي عملية تحديد أهدافه ووضع أولوياته في عبارات إجرائية واضحة وذات معنى . والصعوبة الثانية والتي لا تقل شأنًا عن الصعوبة الأولى نجدها في تحديد مدى الكفاءة الفعلية للنظام عندما توزن وتقدر مخرجاته الفعلية في ضوء أهدافه المقررة والمعلنة .

ويتعرض النظام التعليمي دوما لإغراء قوى كي يدفع صعوباته الحقيقية المتصلة بالأهداف ولكي يوفق بين وجهات النظر المتنافسة . وهو توفيق يبدو في ظاهره عملا ممتازا من أعمال الدبلوماسية الجماعية ، ولكنه فعلا ليس إلا تلمصا من العمل الأساسي والجاد في الوصول إلى قرارات حاسمة واضحة عن الأولويات . وجانب آخر من هذا الإغراء أن نفترض أن جميع الموضوعات التعليمية ذات أهمية متساوية ، وأنه لا ينبغي بالتالي أن نضع أى موضوع في مرتبة ثانوية بالنسبة لأى موضوع آخر ، إذ أنها جميعا مكونات لاغنى عنها للنظام التعليمي . وكذلك أن نفترض أن النظام قادر على مواصلة تنمية الموضوعات الجديدة دون تبر للقديم ، وأنه ينبغي أن تمتنع جميعا وقتا متساويا وموارد متساوية .

وعندما يجبر الجراحون على الاختيار ، فإنهم في مجال الممارسات الطبية يضمنون بأحد الأطراف بنية إقناذ حياة صاحبها . ومع هذا ففي حالة النظم

التعليمية نجد مفهوم الأولويات الأتية شائعا ، حيث يخصص وقت متساو وموارد متساوية لجميع أهداف التعليم ، وهذا يقلب نظام القيم الشائع في الطب . ومن الممكن أن نجد تفلما تعليمية تضحي بحياتها في سبيل إقناذ طرف من أطرافها . ولا يتفق المنطق العادي مع هذا الاختيار المكوس ومع ذلك فهناك علامات مقفلة وهي أن كثيرا من النظم التعليمية يبدو أنها تفعل هذا في عملها اليومي وذلك سميا لتحقيق أهدافها التعليمية .

المحتوى والكيف

اختلاف وجهات النظر حول التنيرات الحديثة في مناهج التعليم :

إذا حكمنا على النظام التعليمي على أساس حجم التلاميذ المتحقين به فحسب، فإن السؤال الخاص بأزمة التعليم من حيث المحتوى والجودة لن يكون له مكان هنا لأنه لن يثار . غير أننا إذا واقفنا ، ومن الواضح أنه ينبغي علينا أن نوافق، بأن النظم التعليمية توجد بنية تعليم التلاميذ وليس لعمل إحصائيات عن حجم التلاميذ فيها . ومعنى هذا أننا عندما نقيم محتوى هذه النظم ومدى جودتها ينبغي أن نطرح الأسئلة الآتية : ما الخبرات التي يتعلمها التلاميذ فعلاً؟ وما مقدار ما تعلموه؟ وما مدى هذا التعلم ، وما مدى سرعته ؟ وهل هناك فارق له مغزاه بين ما يتعلمه التلاميذ في الحاضر ومدى إجادتهم له ، وبين ما كان يتعلمه التلاميذ منذ عشرين سنة ؟ .

وتعتبر هذه الأسئلة من أكثر الأسئلة صعوبة التي تثار في مجال «البيداجوجيا» . وفي محاولة الإجابة عليها فإنه يحتمل أن نشط بيدا عن الإجابة الصحيحة إذا ما حاولنا زيادة التبسيط أو التسميم أو رد الفعل المرتبط بها ، أو إذا ما بحثنا فقط عن الأشياء التي نريدها ونحاول العثور عليها . وأفضل سبيل للوصول إلى الإجابة الصحيحة هو أن نسلم تسليمًا مباشرًا بأن الحقيقة يحتمل أن توجد في اتحاد القضيتين المتناقضتين المرتبطتين بالأسئلة التي طرحناها في البداية . وإحدى هاتين القضيتين يمكن أن تصاغ على النحو الآتي : لقد تغير في كثير من النظم التعليمية في العقد الأخير بناء المنهج من حيث أهدافه ومحتواه وأساليبه على

محو أكثر شمولاً عما كان يحدث في السنوات السابقة . ولقد طورت مناهج التعليم لكي تواكب العصر ومطالبه ولكي تكون أكثر كفاءة وفعالية مما يجعلها أكثر ملاءمة لكل من التلاميذ والبيئة . وكنيجة لهذا التطوير سوف يتعلم عدد كبير من التلاميذ على نحو أكثر وأفضل مما حققه غيرهم من التلاميذ في السنوات الماضية ، ولا تعنى كثرة ما يتعلمه التلميذ بالضرورة كيفاً أقل . هذا وينبغى أن تقابل الاتهامات التي توجه إلى انخفاض الكيف ببعض الشك ذلك لأن قدرات كبيرة مما يقال عن هذا الانخفاض يصدر عن مجموعة محدودة من الأفراد لها مصالحها في الحرب الجدلالية الدائرة ضد تحقيق المصرية والديمقراطية في أي جانب من جوانب التعليم .

والقضية الثانية التي تناقض القضية الأولى على نحو مباشر تصدر عن أفراد في خط المواجهة يمكن في الحروب التعليمية . وهؤلاء يستحقون أن نستمع إليهم على الأقل استماعاً صادراً عن احترام وتقدير لما أصابهم في مرحلتهم التعليمية . وإن تقدم الذي شمل كافة النظم التعليمية يفوق في قوته وصداه أي قدس سمعناه من قبل . ويقوم جدلهم أساساً على أن كثيراً من محتوى مناهج التعليم في وقتنا الحاضر قد أصبح غير ملائم لطبيعة العصر وغير ذي أهمية ، ولا يخدم أهداف التلاميذ الذين سوف يعيشون في القرن الحادى والعشرين . وينبغى أن نوضح هنا أن هؤلاء النقاد لا يقولون إن تعلم مقادير أكبر من المعرفة تؤدي بالضرورة إلى انخفاض في الكيف أو النوعية ، وإنما يقررون بأن الاندفاع نحو زيادة الكم في التعلم سواء في الدول الصناعية أو النامية أدى إلى أحوال أكثر سوءاً بسبب الخلط الشديد في المعايير التي استخدمتها النظم التعليمية في محاولاتها تطوير المناهج وتحقيق مقدار أكبر من التعليم .

ما المقصود بالكيف والمعايير ؟

ونستطيع الآن أن نتقرب قليلا من الأرض المشتركة التي تلتقي عندها وجهتا النظر المتناقضتان اللتان عرضنا لهما في إيجاز ، وذلك إذا ما حاولنا أن نوضح معنى مصطلحين يكثر استخدامهما - ولكن على نحو غير سليم - وهما الكيف أو النوعية Quality والمعايير Standards .

ولقد أسند المعهد الدولي للتخطيط التعليمي مهمة توضيح هذه المصطلحات إلى حلقة تدرس وتناقش الجوانب الكيفية للتخطيط التعليمي ^(١) . وقد وجد الخبراء المشاركون في هذه الحلقة أنه من المفيد أن نميز بين طريقتين مختلفتين للنظر إلى مسألة الكيف في التعليم . وأولى عانين الطريقتين النظرة إلى الكيف من داخل النظام التعليمي في ضوء معاييرها الداخلية . ويمكن كذلك أن نأخذ « بروفيل » الأداء لتلميذ على أساس امتحانات قياسية Standard مثل امتحان كيردج ، أو امتحان الشهادة المدرسية في دول غرب أفريقية ، أو امتحان « باك » bac الفرنسي أو امتحان College boards في الولايات المتحدة الأمريكية . وأما الطريقة الثانية فهي أن ننظر إلى الأداء الكيفي لنظام تعليمي معين بواسطة بعض المعايير الخارجية كمدى ملامته واتصاله بمجالات بيئته . وقد سبق أن أوضحناها في مناقشتنا للمخرجات التعليمية .

وهاتان الطريقتان المختلفتان لرؤية النظام التعليمي في المدرسة وتقويمه يمكن أن يؤديا إلى نتائج مختلفة تماما . فقد يكون مستوى الكيف والكفاءة في مدرسة معينة مرتفعاً وفق لمعاييرها الداخلية ، بينما إذا ما حكمنا على مدى جودة وكيفية تعليمها على أساس المعايير الخارجية فقد نجد تعليمها غير ملائم ومتخلف بالنسبة لعصرها وبيئتها ، وبالتالي فإننا نعتبر مستوى تعليمها من حيث الكيف والكفاءة ضعيفاً .

ثم انتقل المربون ورجال العلوم الاجتماعية الذين اشتروا في هذه الحلقة إلى مناقشة عدد من الأسئلة المرتبطة بمسألة الكيف والمعايير ، مثل : هل المعايير التعليمية لعام ١٩٠٠ تلائم وقتنا الحاضر ؟ وهل المعايير للدول الصناعية ملائمة لكي تصدر وأن تنبئ من قبل دولة نامية ؟ وهل ينبغي أن تكون المعايير عامة ؟ أم ينبغي أن تتلاءم مع الظروف الخاصة بدولة معينة أو منطقة معينة وفي وقت معين ؟ ولقد أجمع المشاركون في مناقشة هذه الأسئلة على أن المعايير التعليمية إذا ما أردناه أن يكون لها معنى وأن نتخضم أهدافاً مفيدة ، فينبغي أن تكون ملائمة لهدف ومكان وزمان التلاميذ ، وأن أى أساس آخر للحكم على المعايير والكيف لنظام تعليمي معين يكون عديم المعنى والفائدة .

ونحن على اقتناع بصحة وجهة النظر التي سادت هذه الحلقة ، كما أننا أيضاً على اقتناع بما أحدثته من رد فعل مباشر في تطوير التعليم . فقد أدت لقاءاتنا على إدارة النظم التعليمية أن يضعوا نصب أعينهم وأن يهتموا بمشكلة ملائمة المناهج التعليمية ومعاييرها إلى واقع وحقائق الموقف الذي يواجهونه ، وفي قيامهم بهذا العمل ينبغي أن يملأوا على تناسق وتناغم المعايير الداخلية والخارجية لكيف التعليمي . ولا يعني هذا استبدال أهداف ومناهج تعليمية من «درجة ثانية» بأهداف ومناهج تعليمية من «درجة أولى» . وإنما يعني هذا استبدال الجودة التي يمكن أن تتخذ أشكالاً متعددة في الدول المختلفة ، غير أن المعيار المشترك لجودة التعليم فيها جميعاً ، هو مدى ملائمة التعليم الذي يحصل عليه الأفراد لل حاجات والقيم السائدة حالياً والمستقبلية لمجتمع معين .

والسؤال الذي نطرحه هنا هو : هل هناك بديل لهذه النظرة السابقة ؟ إن البديل لهذه النظرة هو أن تتمسك في جود بمعايير الأمس وأن نلظر إليها على أنها مسائل وأمر مطلقة في حين أنها في الحقيقة نسبية ومشروطة بظروفها . والبديل الآخر الأسوأ هو أن تستعبر دولة معينة لنفسها مناهج التعليم والمعايير التعليمية من دولة أخرى - مع أنها قد أصبحت هناك غير ملائمة ، بل والأكثر

من هذا سوء أنها غير ملائمة لظروف الدولة المستعمرة لها . إن فكرة المعايير الدولية أو العالمية ضرورية وتخدم كوجهات سليمة للتعليم في بعض الحالات الخاصة حيث توجد فعلا معايير عالمية ، كما هو الحال مثلا في برامج تعليم التخصصيين في طبيعة الجوامد أو طياري الطائرات التجارية النفاثة . وبالنسبة للحالة الأولى فإن أى فعل يبعد عن المستوى الأفضل سوف يؤدي إلى فاقد كبير للنسبة ، وبالنسبة للحالة الثانية فإن أى فعل دون المستوى المطلوب والمحدد يمكن أن يؤدي إلى كارثة طيران . وإذا ما تركنا هذه الحالات الخاصة جانبا ، فإن تساؤلنا يمكن أن يكون على النحو الآتي : ما هي النتيجة القاسية التي تترتب على تشكيل دولة معينة لمناهج التعليم في مدارسها الابتدائية والثانوية أو غيرها من المناهج على نسق المناهج المقلدة لها في دولة أخرى ، سواء كان ذلك باسم التقدم وتطوير المناهج ، أو لضمان أن جزءا معينا من تلاميذها يستعملون الالتحاق بمقامات الدولة التي استعمرت مناهجها ؟ إن النتيجة القاسية الخطيرة هي انفصال نظام التعليم في الدولة المقلدة لنظم غيرها من الدول ، عن الحاجات والظروف والآمال الحقيقية للجموع . ومعنى ذلك أيضا هذا النظام التعليمي يقع شيئا مجردا عن واقعه ويمده عن الأخذ باستراتيجية تعليمية تساعد المجتمع على تحقيق أهدافه في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، فضلا عن ذلك فإن مثل هذا النظام ينسب عنه فاقد كبير للموارد التي توفر بصعوبة لكي تستثمر في التعليم ويصبح النظام التعليمي على هذه الصورة مخربا مستترا أو غير منظور للتنمية القومية .

خطورة الاقتباس الآلي عن نظم تعليمية أخرى .

ولعل ما أشرنا إليه عن نقل اقتباس مناهج التعليم من دول أخرى هو ما حدث وما يحدث في كثير من الدول النامية وعلى الأخص حديثة الاستقلال منها . ومثل هذه الدول لم تتبع الطريق الصحيح لكي تشكل عملها التربوي .

والتعليمى فى ضوء واقفها الحاضر والاتجاه أو المستوى الذى ترغب فى تحقيقه والوصول إليه . وبدلاً من إيجاد سياسة ونظام تعليمى يرتبط بواقعها وأهدافها وآمالها ، نجد أنها ترضى لنفسها بالنظريات والمبادئ النظرية والمحتوى والأشكال التنظيمية والممارسات ومؤشرات الكيف والمعايير المستوردة من دول أخرى .

ومن السهل بطبيعة الحال فى مثل هذه الحالات أن نشير إلى ما هو خاطئ وما هو غير ملائم وغير مرغوب فيه بدلاً من أن نشير إلى ما يمكن أن يكون صحيحاً وجيداً . ولا شك أن البحث عن الأشياء الصحيحة والملائمة يحتاج إلى بحث واستقصاء عظيمين . ومهما يكن من شيء فإن الحقيقة الجافة والمرة سوف تبقى ، وهى أنه حتى تستطيع هذه الدول أن تمد استقلالها إلى نظامها التعليمية ، فإن تلك النظم سوف تبقى فى أزمتها التعليمية ، وسوف تبقى إنتاجية استثمارها فى التعليم أقل كثيراً عن المستويات التى يمكن بل والتى ينبغى تحقيقها .

إن السورل النامية فى إفريقية وآسيا التى اقتبست تعليمها عن النظم الأوروبية تشترك معها الآن فى مواجهة التحديات المتصلة بمسائل المحتوى والكم والكيف التعليمى . وإن التحدى الذى لسناء من قبل ، ينبثق من الجهود الجارية فى جميع النظم التعليمية التى تفتح أبواب التعليم على نحو أوسع عن ذى قبل ، لكى تعلم أعداداً أكبر من الشباب من أبناء الأسر ذات المسكينة الأقل تعليمياً واقتصادياً واجتماعياً عن أى وقت مضى .

وكما لاحظنا من قبل ، فإن عمل المدارس والجامعات بسهل نسبياً عندما يكون التلاميذ والطلاب فى هذه المؤسسات التعليمية من ذوى خلفية تعليمية واجتماعية متجانسة ، وعندما يتم اختيارهم من خلال عمليات غربلة وانتقاء دقيقة ومتابعة لكى تبقى فى النهاية على أفضل العناصر أداءً وقدرة .

ولا شك أن مشكلات معقدة هائلة سوف تنشأ عندما يطلب إلى نظام تعليمى

التقائى مرتفع الجودة ، وظيفته الأساسية إعداد نخبة ممتازة من المتعلمين ، أن يتوسع لكي يستوعب جماهير كبيرة من التلاميذ متنوعة ومتباينة في كل جانب قريبا . ويمكن أن نشبه مثل هذا الموقف بمحل متخصص لبيع التحف والهدايا الثمينة يطلب إليه أن يتحول إلى محل شعبي يبيع أصنافا متعددة ومتنوعة من السلع للمستهلكين من كل لون ، وأن يضم أيضا قسما لبيع بعض السلع الرخيصة لمن يمانون من ظروف معيشية صعبة .

الاتجاهات الديمقراطية في التعليم ومطالبها .

إن مثل هذا النظام الاتقائى المحدود الذى يهدف إلى تخرج فئة ممتازة ، والذى وجد نفسه مضطرا أن يصبح ديمقراطيا وأن يتسع لأعداد كبيرة متباينة من التلاميذ ، لا يمكن أن يتمسك بأهدافه ومناهجه ومعاييره القديمة التى كان يعمل وفقا لها . ومالم تتغير هذه الأشياء تنصرا حادا بحيث تلأم المطالب الجديدة فسوف يسوء الأداء التعليمى فى هذا النظام بينما يزايد أعداد المقيدى فيه من التلاميذ يزايد كبيرا ومريضا . وسوف تزداد مشكلات التسرب والرسوب إلى درجة غير معقولة ، ويزداد ما يتعرض له التلاميذ من إحباط . وبطبيعة الحال سوف يتعرض النظام التعليمى بأكمله لنيران ثقيلة من جانب الناقدين والمؤيدين له والمنادين بإصلاحه على حد سواء بما فى ذلك التلاميذ والطلاب أنفسهم . والواقع أن جميع هذا يحدث الآن فى كثير من النظم التعليمية فى دول أوربا الغربية ، وفى الدول النامية التى اقتبست نظمها التعليمية من النظم الأوروبية . وهذه النظم جميعها لم تقم بالتعديلات الجذرية القوية التى تتلاءم مع الحاجات الجديدة لمجتمعاتها فى عصرها الجديد . وهذه النظم فى الوقت الذى تهدف فيه إلى التوسع لتصبح أكثر ديمقراطية وتوفر الفرصة التعليمية لأعداد كبيرة للغاية من التلاميذ سواء الغنى منهم أو الفقير ، فإننا نلاحظ أن هذه النظم مازالت تربط نفسها بالأنماط والمعايير التعليمية لأهداف ماضية ، أهداف عصر مضى بعيدا عن عصرها الذى تعيش فيه .

كيف يتم التطوير .

وكيف إذن تحدث هذه النظم التغيرات التعليمية اللازمة ؟ وما هي الأشكال التي ينبغي أن تكون عليها هذه التغيرات ؟ . إن هذه أسئلة سوف تستمر في إزعاج الدول الصناعية لسنوات مقبلة . وينبغي أن نؤكد هنا أن المعرفة البيداغوجية ونتائج البحث التربوي لا تلقى إلا قدرا قليلا من الضوء لما ينبغي أن تكون عليه الإجابات الصحيحة لمثل هذه الأسئلة . غير أن مستقبل التعليم واحتمالاته في الدول الصناعية في هذا المجال يبدو أكثر يسرا إذا قورن بحالة الدول النامية . .

إن النظم التعليمية في الدول النامية وهي تتحمل مسؤولية دفع مجتمعاتها القديمة التقليدية كي تلحق بأقصى سرعة لتدخل الثلث الأخير من القرن العشرين ، لا يتوافر لها ميزة التدعيم البيئي الوفير فتعليم مثل الذي تتمتع به الدول الصناعية . وعلى سبيل المثال ، ينقص الدول النامية قاعدة بشرية كبيرة من المتعلمين ، أو أنظمة جيدة لوسائل إعلام وتثقيف جماهيرية ، أو المناخ المشجع بأشلة حياة الثقافة العالية والعلم الحديث . وفي المناطق الريفية على وجه الأخص ، يطلب من المدارس في الدول النامية أن تمد أطفال بيئاتها التقليدية الجامدة الفقيرة لعالم حديث براق . بكل ما فيه من أفكار واتجاهات ومعارف وأدوات عصرية . ولكن في نفس الوقت تحذر هذه المدارس ألا تبعد تلاميذها عن تراثهم الثقافي وعن الحاجات العملية لبيئتهم المحلية . وكيف إذن تستطيع هذه المدارس أن تحقق هذه التوقعات . التباينة والمتضاربة في معظم الحالات ؟ لكي تحقق المدارس هذا يلزمها أدوات وتجهيزات كافية وجيدة . كما يلزمها أيضا عدد كاف من أفضل المعلمين وهذا مالا نجده في مدارس البيئات الريفية في الدول النامية .

ومع أن الصعوبات السابق وصفها تكفي وحدها لحاق أزمة في التعليم من حيث المحتوى والكيف ، إلا أن هناك صعوبة أخرى يمكن أن نضيفها ، وهذه الصعوبة يمكن التمييز عنها مباشرة على النحو التالي : كيف تطور النشاط

التعليمي ومحتواه في حجرات الدراسة بما يلائم ويلاحق التطورات الحديثة والسريعة في مجالات المعرفة الانسانية ؟

يمكن القول من الناحية النظرية ، أن حجرات الدراسة في أى مكان وأى نظام تعليمي في العالم ، ينبغي أن تصمم في سهولة المعرفة الانسانية الهائلة والمتزايدة باستمرار . ولكن من الناحية العملية ، هناك ما يحول بين حجرات الدراسة والمعرفة المتطورة . ذلك لأن ما يسرب إليها يتم عادة ببطء ، وذلك من خلال مصدرين للمعرفة أو موصلين لها هما الكتب المدرسية والمعلمين . والتلاميذ أنفسهم بطبيعة الحال موصل ثالث للمعرفة ، غير أن المعرفة التي يجلبونها إلى داخل حجرة الدراسة لا تتفق غالبا مع مقتضيات المقررات والمناهج المدرسية الرسمية . وفي عصر يتضاعف فيه مقدار المعرفة الانسانية كل عقد من الزمان ، يصبح الكتاب المدرسي والمعلم لأسباب نعلمها جميعا مصادر لتوصيل معرفة متخلفة عن تطوراتها الحديثة . وهذا التخلف لا يخلو نفسه خلال محتوى المقررات الدراسية لحسب ، وإنما أيضا من خلال طرق وأساليب توصيل المعرفة . بل ويخلو نفسه أيضا في هندسة بناء المدرسة التي لا تلأم مطالب التجديد المعاصرة . ومع كل هذا نجد العالم الحديث خارج المدرسة تتحرك فيه كل الاشياء بخطوات سريعة ، وتحدث فيه تطورات في المعرفة وتطورات علمية تكنولوجية ، وتغييرات في متطلبات العمل ، وتغييرات في التركيب السكاني .

إن الاستنتاج الواضح الذي يمكن أن نصل إليه في ضوء التغيرات والتطورات المعاصرة قد أشرنا إليه في موضع سابق ، ولكنه يستحق أن نلخصه هنا مرة أخرى . إن النظام التعليمي ينبغي أن يتغير من استراتيجيتها التعليمية ، فالاهتمام والتأكيد الجديد في ضوء هذه الاستراتيجية لا ينبغي أن يتصرف إلى إعداد شخص تم تزويده بقدر معين من التعليم لحسب ،

بل إلى إعداد شخص لديه القابلية والقدرة على أن يتعلم باستمرار ويكيف نفسه بكفاءة خلال حياته كلها ليثبتته التي تتغير دون توقف . إن أى نظام تعليمي لا يستطيع أن يتلادم هو ذاته مع ظروف البيئة المتغيرة . . كيف إذن نتوقع منه أن يعمل على إعداد أفراد قادرين على تحقيق هذه الملاءمة الدينامية المستمرة ؟

إن هذا السؤال يجبرنا على أن ننيد النظر في موضوع المعلم كدخل له أهميته في النظم المدرسية ، وله تأثيره الواضح في مسألة المحتوى والكيف التعليمي . إن التعليم يجتذب عددا لا بأس به من الأفراد ذوي القدرة الخلاقة العالية ، والقدرة على تحقيق الملاءمة ، وبمن يتوفر لديهم الاستعداد لتكريس جهودهم لهذه المهنة . غير أن الصورة العامة ، على أية حال ، تبين أن معظم النظم التعليمية تجتذب قوة عمل تعليمية أفضل ما توصف به أنها ذات كفاية في حدود المستوى المتوسط للكفاية الكلية العامة لمخرجات هذه النظم . ومن الصعب أن نتوقع من هؤلاء المعلمين أن يكونوا مبتكرين ومجددين ولا سيما عندما لا يسمح لهم نصاب عملهم المنقل إلا ما ندر بوقت فتأمل ولتجديد معرفتهم وخبراتهم ولتجريب ولتقويم نتائج جهودهم التعليمية . وكذلك فإننا لا نتوقع من النظم المدرسية أن تحقق إنجازات مجيدة في رفع كفاياتها التعليمية ما لم تعمل على تطوير ذاتها في كل الجوانب المؤثرة في جودة عملها .

وفضلا عن ذلك فإن الاعتبارات الاجتماعية وأنماط المسكنة المرتبطة بها تحول دون تحقيق نوعية جيدة في الفروع الفنية والمهنية الجديدة للتعليم التي تنظم في إطار المدرسة الثانوية الشاملة . فإزال المتبع الكلاسيكي الذي يمد للجامعة له سلطانه الذي يجذب إلى عرشه أفضل المعلمين وكذلك أفضل التلاميذ حتى ولو كان اختياراتهم الحقيقية في غير هذا المجال .

إن الخبرات غير السارة في مجال الجهود المبذولة حاليا لإصلاح التعليم

وتطويره ، وعلى الأخص منها ما يتصل بتنوع التعليم الثانوى وتشعبه تؤكد لنا
أمرًا غاية فى الأهمية . وهذا الأمر هو أن الحاجة لمعالجة مشكلات المحتوى والكيف
التعليمى التى أمانها الظروف المتغيرة فى البيئة ، لا يمكن تحقيقها بمجرد إعادة بناء
النظم التعليمية على نحو شكلى . بمعنى أنها لا تتحقق بمجرد العمل على إيجاد
شعب جديدة ومسالك وبرامج جديدة فى التعليم ، إذ ينبغى أن يتوفر أيضًا
تغيير وتطوير فى المعلمين وفى طرق وأساليب ووسائل التعليم . وينبغى أيضًا أن
نبدل كل جهد ممكن لنتخلص من النظام القديم للكمالة « Status » الذى تظهر
آلية الاصرار على أن كل شيء جديد فى التعليم هو من مرتبة ثانية Secoud class .
وكذلك ينبغى أن يتوفر للتلاميذ توجيهها كافيًا وفما لا يساعدهم على اختيار الشعب .
 وأنواع التعليم المناسبة لمطالبهم الشخصية إلى جانب تحقيقها لمطالب القومية
للمجتمع . ومع تأكيدنا لهذه الفكرة ننتقل إلى مناقشة موضوعات التكنولوجيا
التعليمية والبحث والتجديد التربوى .

التكنولوجيا

والبحث والتجديد في التعليم

وجهات النظر متعارضة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم .

إن الإشارة إلى التكنولوجيا في مجال الحديث عن التعليم كثيراً ما تؤدي إلى أحد أمرين عند الأفراد المهتمين بالموضوع : إما نظرة متحسنة لاستخدام التكنولوجيا ولكنها غير عملية « يوتويا » أو نظرة ساخطة ومعارضة لاستخدامها . ومن وجهة النظر الأولى تعنى التكنولوجيا آلات ذات قوى سحرية ، وتعنى أنه ببساطة يمكن أن نحرك مفتاحاً في الآلة التي نستخدمها في تعليم التلميذ وعندئذ سرعان ما تنوب وتتحقق صعوبات البيداغوجيا القديمة ، وسرعان ما يتعلم التلميذ معرفة كافية من حيث الكم والكيف ، معرفة لها أفضل النتائج بالنسبة للتلميذ ونموه . بل والأفضل من هذا أن تكون تكاليف الآلة بالنسبة للتلميذ الواحد قليلة جداً وأنه يمكن أن يتعلم بواسطتها أعداد كبيرة من التلاميذ . وهذا يجعل في الامكان خفض التكاليف التعليمية إلى حد كبير عن طريق استخدام مثل هذه الآلات .

وأما من وجهة النظر الأخرى المعارضة ، فإن التكنولوجيا تعنى أيضاً آلات ولكنها تسبب أضراراً عندما نستخدمها في التعليم ، لأن طبيعة تشغيلها الآلى يؤدي إلى قتل القدرة على الحكم الحسنى عند التلاميذ . كما أنها تقضى على وثبات خيالهم وعلى استفساراتهم وأسئلتهم الملحة . ورغم أنها تملأ عقول التلاميذ بكثير من الحقائق والمعلومات إلا أنها لا تسمح لهم بالمناقشة . وهي تفوت عليهم أهدافاً تعليمية ثمينة ولها قيمتها في نموهم ، مثل تنمية اتجاهات عقلية وأساليب سليمة في التفكير ، وعشق في التدقيق والتقدير . ومثل هذه النواحي الساوية لا يمكن للتلاميذ تحقيقها إلا عن طريق التفاعل المباشر والمستمر بينهم

حريين عليهم . بل والأسوأ من كل ذلك أن استخدام الآلات ذاتية التشغيل في التعليم سوف تؤدي إلى إيجاد بظالة فنية بين المعلمين وتجهيلهم بغير عمل .

وهناك وقائع مستمدة من حياة بعض النظم التعليمية التي تأخذ بالنظرة الأولى ، إذ نجد أن جزءاً من استراتيجياتها في التعليم يذهب إلى الآلات والأجهزة التكنولوجية على نحو مقسرع وغير اقتصادي بل وضار في بعض الحالات . وهناك أيضاً علاقة بين النظرة الثانية المعارضة وبين مواقف واقعية تتمثل في المقاومة القوية لأية صيغة أو اقتراح يدعو إلى إعادة النظر والمراجعة الفاحصة للنقادة للطرق التقليدية المستخدمة في التعليم وللجهود الهادفة إلى إيجاد طرق جديدة واختبار فعاليتها التعليمية بقصد تحسين الكفاءة التعليمية والاقتصادية للنظام التعليمي القائم .

ومها يكن من شيء ، فإننا نرى أن كلنا النظرتين السابقتين تنظران إلى تكنولوجيا التعليم على نحو محدود للغاية . فالتكنولوجيا التعليمية بالمعنى الشامل لها تشتمل على مختلف الطرق والمواد والأجهزة والتنظيمات والإجراءات التي تستخدم في التعليم من أجل تطويره ورفع كفاءته . وهذه التكنولوجيا التعليمية تتراوح بين طرق المحاضرة والحوار أو المناقشة ، وبين دروس « السمنار » ودروس التدريب ، والدروس العملية ، كما أنها تشتمل على السبورة والمقعد الدراسي ، والكتاب المدرسي ، ونسبة عدد التلاميذ إلى المدرس ، وطبيعة تخطيط حجرات الدراسة والمباني المدرسية ، وأساليب تنظيم التلاميذ وتوزيعهم على الصفوف المدرسية ، وتوزيع النشاط التعليمي على مدار السنة . كما أنها تشتمل أيضاً على الجرس المدرسي الذي يقسم الزمن إلى وحدات منظمة ومقتنة ، وتشمل أيضاً الامتحانات والبرجات المؤثرة في مستقبل حياة التلميذ . إن كل هذه الأشياء التي تشتمل عليها تكنولوجيا التعليم جزء لا يتجزأ من النظام

التعليمي ومن العملية التعليمية التي تهدف أساساً إلى دفع التلميذ إلى التعلم المستمر واستثمارهم نحوه .

ويذنب أن يتضح لنا من هذا الوصف السابق أن الجدول الدائر حول التكنولوجيا التعليمية ، وهل نستخدم الآلات الحديثة في التعليم أم لا نستخدمها إنما يعارح في الواقع سؤالاً خاطئاً . ذلك لأن المسألة في حقيقتها وكما نراها ليست الاختيار بين استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم أو عدم استخدامها . وإنما المسألة هي ما إذا كانت جميع الطرق والوسائل التعليمية التي انحدرت إلينا من الماضي لا تزال ملائمة لحاجات التعليم وكافية لتحقيق أهدافه العصرية . وما إذا كان حذف معين لبعضها أو إضافة جديدة إليها سوف تساعد على تحسين الموقف . وباختصار فإن المسألة يمكن تلخيصها في التساؤلات الآتية : هل من الضروري أو من المرغوب فيه أن نعيد النظر في تكنولوجيا التعليم على أساس شامل بحيث نربط بين الجديد وأفضل ما في القديم على نسق يؤدي إلى إيجاد نظام جديد متكامل للتدريس والتعليم ، تتوافر له الكفاية والقدرة على تحقيق نتائج أفضل ؟ وهل يمكن تحقيق مثل هذا التجديد ؟

ونستطيع أن نعالج هذه المسألة بحماس أكبر إذا أدركنا أن أساس التكنولوجيا التعليمية لا يمكن جسسه على أساس عقيدة جامدة عياء ، إذ لا بد وأن نحتكم إلى العقل . إن التكنولوجيا التعليمية في وقتنا الحاضر هي في أساسها نتاج لتيار تاريخي عظيم مليء بالمحاولة والخطأ ، وبومضات عقلية من جانب عظماء المفكرين والعباقرة ، وبالممارسات الطويلة والتقليد والمعادن التي انحدرت إلينا عبر العصور . ولنأخذ كثال ذلك النسبة بين التلاميذ والمعلم . إن وجود نسبة معقولة بين عدد التلاميذ في الفصل والمعلم الواحد فكرة معقولة الآن ويسلم بالأخذ بها رغم نتائج البحوث التي أوضحت عدم وجود علاقة ثابتة بين حجم الفصل الدراسي وبين مقدار التعلم الناتج . وبطبيعة الحال

فهنالك متغيرات أخرى لها أثرها في كم وكيف ما يتعلمه التلميذ ، وهذه تشمل نوعية المعلمين ، والآباء والوصائل والأدوات التعليمية ، وأسلوب المدرسة ومناخها التعليمي ، ومحنة التلاميذ الجسمية وكفاية تغذيتهم . ولكن من أين إذن انبثقت الفكرة بأن النسبة المثالية هي معلم واحد لكل خمسة وعشرين أو ثلاثين تلميذاً . إن هذه الفكرة تتضمنها التعاليم القديمة ، وبعضها ينص على أن يخصص لكل خمسة وعشرين تلميذاً معلم واحد فإذا كانوا خمسينا فينصص لهم معلمان ، وإن تعدوا إلى أربعين مثلاً فينبغي أن توفر للمعلم أحد المساعدين .

وقد جاءت هذه التعاليم القديمة عن قائلين غير مكتوبة أرسيت قبل أن يسمع الإنسان عن طباعة الكتب المدرسية وصنع السبورة والراديو والتلفزيون وغيرها من الوصائل التكنولوجية الحديثة التي تستخدم الآن في التعليم ، ومع ذلك فقد ظلت مستمرة حتى وقتنا الحاضر .

ومع هذا فإن بقاء هذه النسبة واستمرارها لا يشير الدهشة عندما نتذكر أن كل أداة تكنولوجية جديدة اقترح استخدامها كوسيلة لتعليم قد لقيت دائماً معارضة ، وحتى الكلمة المكتوبة عندما استخدمت في التعليم الشفوي القديم عن طريق الحوار لقيت معارضة شديدة ، وحذر سقراط نفسه من مخاطر المعرفة المكتوبة وقال : « إن اختراعك هذا سوف يؤدي إلى النسيان في عقول أولئك الذين يتعلمونه . وسوف يحملهم يملكون ذاكرتهم ، ونتيجة لذلك فيما يكتبون فسوف يتذكرون ويسترجعون ما تعلموه بمساعدة رموز خارجية غريبة وليس بالاستخدام الداخلي للمكاتب العقلية الذاتية . ولقد اعترض سقراط أيضاً على الأعمال المكتوبة على أساس آخر حين قال ما معناه : قد تتخيل عندما تستمع إليهم يتحدثون كما لو أنهم قد ملكوا ناحية العقل والفهم السليم ولكن

إذا رغبت في فهم شيء مما يتحدثون وسألهم أن يوضحوه فسوف يكررون نفس الكلام ونفس القصة باستمرار .

وإذا سلمنا بأن التاليف المألوفة تقاوم التغيير والتجديد ، فإن ما يدعو إلى الدهشة أن تحدث ثورات هائلة في تكنولوجيات الصناعة والزراعة . والمواصلات والاتصال والأسلحة خلال الخمسين سنة الأخيرة ولا تحدث مثل هذه الثورات في التعليم . ومن ناحية أخرى ، فإن هناك أشياء جديدة قد أضيفت حقاً إلى التعليم وأخرى قديمة قد تحسنت وتطورت ، غير أن هذا بقي معظم الحالات قد فرض على الطرق والأساليب القديمة السائدة لأجيال عديدة عاماً مثلما تتكون الطبقات الجيولوجية في قطعة الصخر . ولم يشهد مجال طرق التدريس تعديلات أساسية وإعادة تنظيم للتكنولوجيات التعليمية المتوافرة لتخليق طرق وأساليب تعليمية جديدة .

وحقاً إذا ظهرت علامة واحدة على ضرورة التغيير في مسألة معينة ، فإن نظرة عن كثب للأسلوب المتبع في التغيير تكشف أن التغيير يتم على أساس مسألة هي ألا يحدث تغيير في المسائل الأخرى ، وهذه هي النظرة الجزئية الضيقة في التغيير والتطوير . وهذا هو الأسلوب المستخدم عادة عندما يراد إدخال الأفلام ، والدروس التعليمية من طريق التلفزيون ومعامل اللغات . وإضافتها إلى ما هو قائم ومستخدم في العملية التعليمية ، ويستمر العمل به مع تغييرات ضئيلة ، أو دون أية تغييرات على الإطلاق .

وفي مجال التكنولوجيا التعليمية قد يكون مناسباً أن نشير إلى موضوع المباني المدرسية . ولقد كانت هناك وما تزال جهود ناشطة عن أفضل السبل لإقامة أبنية مدرسية تفي بالأغراض التعليمية المعاصرة وبمقتات أقل ، وذلك باستخدام للطرق الصناعية الحديثة في تجهيز مواد بناء وأدوات ذات أبعاد ومواصفات معينة ، واستخدام تصميمات توفر بعض المرونة في إدخال تعديلات

مناسبة في مباني المدرسة . ورغم ذلك فإن كثيرا من التجديدات في هندسة المباني والإنشاءات المدرسية قد اقترحت أن طيبة طـ مـ ر ق التدريس وحجرات الدراسة داخل المدرسة سوف تبقى في المستقبل على ما هي عليه دون تغيير كبير . إن ما نحتاجه في الحقيقة ليس مجرد الحصول على أبنية أقل في التكلفة ، وإنما نحتاج أيضا إلى أبنية تتوفر فيها كفاية المرونة وتسمح باستخدام أساليب جديدة في التدريس والتعليم بداخلها بدلا من الأبنية المدرسية التي تحول دون استخدام هذه الطرق والأساليب الجديدة .

وهناك عبارة حكيمة تقول ، نحن نشكل أولا أبنيتنا ثم نشكلنا هي بعد ذلك ، وهذه هي قصة التعليم كاملة . وهناك تحول في البناء المدرسي يجعله يختلف عن الأشكال القديمة ، ولكن مازالت حجرة الدراسة التقليدية تحتوي تلاميذها وأدواتها داخل أربعة جدران جامدة . ومثل هذه الحجرة المكتفية بذاتها self contained كانت ولا زالت طوال أجيال متعاقبة بمثابة « صومعة الذاسك » في العملية التعليمية .

لقد صممت حجرة الدراسة في الماضي وما زالت تصمم حتى في أحدث المدارس لكي تناسب معلما واحدا يجلس على مكتبه أو منضدته إلى جانب السبورة ، ويواجه المعلم عددا محددا من التلاميذ يجلسون على مقاعد في ترتيب هندسي . وفي أفضل الحالات تخصص مساحة من جدران الفصل لبعض المصقات والنشرات والمروضات ، كما يوجد دولا ب صغير تحفظ فيه بعض الكتب والوسائل التعليمية الأخرى . وعندما يذق جرس المدرسة معلنا بداية الدرس تمتلئ مقاعد حجرات الدراسة التي تفصلها بعضها عن البعض الآخر مسافات متساوية بالتلاميذ . ثم تبدأ عملية التعليم والتعلم ، وعندما يسمع صوت الجرس مرة أخرى معلنا انتهاء الدرس تلهف هذه الحجرات تلاميذها فيندفعون في ممرات ورودهات

المدرسة إلى المدرجات أو المعامل أو إلى حجرات أخرى .

هندسة البناء المدرسى :

وتكافى محرمات المدرسة ورد هاتما قدراً كبيراً من مصاريف البناء المدرسى، ونفس الشيء بالنسبة لمسرح المدرسة والمطعم ، ومع ذلك فهى لا تستخدم إلا فى جزء بسيط من الوقت الدراسى .

ومضى شيد البناء المدرسى ليناسب التكنولوجيا التقليدية فى التعليم فسوف يبقى على الأقل لمدة جيلين أو ثلاثة معطلاً أية تغييرات جادة فى التوزيع التقليدى للمكان والوقت والتلاميذ . وهذه الحقيقة تعزز إلحاح الجهود المبذولة الآن فى مجال إدخال التجديدات على البناء المدرسى ، وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية بتشجيع من مؤسسة فورد :

(Ford Foundation backed Educational Facilities Laboratory)

كما تدعم الجهود التجديدية عن طريق البرنامج الاستشارى لليونيسكو الخاص بالبناء المدرسى . وتهدف هذه الجهود إلى التغلب على عوائق مواد البناء وتطويرها لتكنولوجيا التعليم الجديدة ، وذلك بتصميم أبنية تساعد وتشجع على التجديدات بدلا من أن تعوقها وتقيدها^(١) .

غير أن تحسين هندسة البناء المدرسى الذى يحتوى العملية التعليمية لا يمكن بذاته أن يحقق التغييرات والتطورات المطلوبة فى العملية التعليمية نفسها . فهناك مثلث غير مترابط الأضلاع ، وأحد هذه الأضلاع يمثل التكنولوجيا التعليمية ، والضلع الثانى يمثل الطوفان الطلابى المتدفق على التعليم ، والضلع الثالث يمثل النقص فى المعلمين الذى يحتاج إليهم التوسع فى التعليم وتطويره . وهذا المثلث

J. Beynon : "Educational Architecture v. Educational Change," (١)
in Educational Costs and Productivity (Paris : Unesco, IIEP,
December 1967).

المفكر الأضلاع يمثل واقعا تعليميا مقلدا جدا . ولم يلاحظ قادة التربية المفكرين هذا الانفصال فحسب ، وإنما إنشده في أعنف العبارات .

وفي مؤتمر للمربين عقد بالهند تحدث دكتور مال كولم نائب المدير العام لمنظمة اليونسكو عن طرق التدريس وعلاقتها بالنسيان فقال : إننا إذا نظرنا إلى المدرسة أو الكلية كشروع عمل إقتصادي فسوف لانسرا الصورة ، إذ نجد في التعليم تكنولوجيا قديمة وبالية للغاية لا يمكن أن تعيش لحظة واحدة في أى قطاع اقتصادي آخر . فطرق التدريس وأساليب التعليم قد أصابها الصدأ وأصبحت غير مأمونة المواقب ، بل لقد ولى زمانها ومضى . كما أكد دكتور مال كولم العلاقة بين تكنولوجيا الجمود التعليمي والمستوى المنخفض لتعليم مناهجه ، الذي نجده على وجه الأخص في كثير من الدول الزامية فقال : إن أساليب التعليم التقليدية بقيت في المدارس كما هي ، طريقة الحفظ الآلى وأسلوب حشو الأذهان ، ومضى مضى تهديد الامتحان تنسى كل هذه الأشياء غير النافعة . إن نظام الامتحان ليس أسلوبا سليما لتقوم شخصية التلميذ واستعداداته الذهنية وقدراته على التفكير المستقل والتأمل والاستدلال ، إن الامتحان تحد لسة الحيلة في الحداد وإظهار المهارة أو براعة سطحية^(١) .

البحوث التربوية :

إن الحل الذي ينبغي أن يتبنى لمواجهة مثل هذه الظروف هو الأكتار من البحوث التربوية . وما يدعو إلى الأسف أن تفتيب الروح التوية التجديد في النظم التعليمية يرجع جزئيا إلى الطبيعة التقليدية للبحث التربوي . لقد كانت البحوث التربوية من قلة الموارد والاعتمادات المالية وقلة المهوبة والكفايات البشرية . كما أنها ولسنوات طويلة جتحت إلى الركود في مياه خلفية ذهنية هادئة ، منفصلة عن التيار الأساسي للبحث العلمى والتطوير . ولقد كانت الطبيعة المسيطرة

Malcolm Adisesiah, "Education and National Development," (١)
in Unesco Chronicle, XIII, No. 2 (Paris : Unesco, February 1967).

على البحث التربوى فى أوروبا زمن طويل فلسفية أكثر من كونها تجريبية ، وإنسانية أكثر من كونها فى مجالات علمية ، ونظرية أكثر من كونها تعتمد على الخبرة العملية . وفى أمريكا الشمالية حاول جيل جديد من الباحثين التربويين الذين تخرجوا فى مدارس الدراسات العليا الترية إن يتحرروا من سيطرة الاتجاهات القديمة وأن ينافسوا العلوم الاجتماعية وعلى الأخص فى القياس السكى للأشياء . والحقيقة على أية حال أن هؤلاء الباحثين تعرضوا لتجاهل إلى حد كبير وعزلة من جانب العلماء المبرزين فى العلوم الاجتماعية ، كما أن جهودهم أيضا كانت لى درجة ملحوظة منعزلة عن المشكلات العلمية وبيئة المدارس المادية ذاتها .

وهكذا نجد أن كثيرا من البحوث التربوية وحتى وقت قريب ، على الرغم من اتخاذاها العلاقات الظاهرية أو السطحية للبحث العلمى ، كانت فى أساسها فلسفية . أو فى طبيعتها نظرية . كأنها لم تكن متمشية مع التقاليد العلمية الحديثة التى تتميز بالتحليل الدقيق ، والبحوث التجريبية والتطويرية التى أظهرت نتائج ملموسة فى أما كن أخرى . فضلا عن ذلك فأن البحوث التربوية فى معظمها لم تكن إلا تجميعا لشذرات ومعالجات غير فعالة ، وخاصة البحوث التى يقوم بها طلبة الدراسات العليا للحصول على درجة الدكتوراه ، سواء من حيث المشكلات التى تناولنها والتى تتطلب بطبيعتها معالجة على نطاق واسع وعلى نحو مستمر ، أو من حيث أنها مشكلات غير ذات أهمية ولكن موضوعاتها والبحث فيها ممكن وسهل . ولا عجب إذن أنه لسنوات طويلة لم تلق البحوث التربوية تقديرا عاليا حتى من قبل المربين أنفسهم . ولا عجب أيضا ، وإلى حد ما ، حين نجد أن البحث التربوى يواجه صعوبة فى جذب المهوبة والموارد المالية الكافية ، وأن آثاره على الممارسات والتطبيق ومجريات الأمور فى النظم التعليمية محدودة للغاية ، وإن كان هناك بعض الاستثناءات لهذه التعميمات السابقة .

وإن ما يدعو إلى السخرية والتهمك أن النظام التلميحى الذى كان ولا يزال

إلى درجة كبيرة هو المصدر والأهم للطريقة العلمية الحديثة ، لا يفيد من هذه الطريقة إلا النذر اليسير في معالجة أموره الخاصة . وهذه النقطة أبرزتها إحدى المراسلات المسحية التي قامت بها DESCD ، وبين جدول (٧) مقدار الاتفاق على البحث ككل في عدد من الدول الأعضاء ، والعلاقة بين هذا الاتفاق والاتاج القومى الكلى ، ونسبة البحوث التي أجريت داخل المؤسسات التعليمية (على الرغم من أن هذه البحوث الأخيرة لها علاقة ضئيلة بالتعليم ، وليس لها بالتعليم علاقة على الإطلاق) .

جدول (٧)

جدة الاتفاق على البحث وتمت

الدولة	بالمليون دولار	النسبة المئوية إلى الاتاج القومى الكلى	نسبة البحوث التي أجريت في المؤسسات التعليمية إلى البحوث ككل
النمسا (١٩٦٤)	٣٣,٢	٠,٣	٢٦,٠
فرنسا (١٩٦٤)	١٢٩٩,٠	١,٩	١٣,٤
ألمانيا الغربية (١٩٦٤)	١٤٣٦,٣	١,٦	٢٠,٥
اليابان (١٩٦٣)	٨٩٣,٠	١,٦	١٩,٥
هولنده (١٩٦٤)	٣١٤,٤	٢,١	١٦,٥
أسبانيا (١٩٦٤)	٢٧,٤	٠,٢	٧,١
المملكة المتحدة (٦٥/٦٤)	٢١٥٩,٩	٢,٧	٧,٦
الولايات المتحدة (١٩٦٣)	٢١٣٢٣,٠	٣,٨	١١,٠
الأمريكية			

ويبدو الهيكل العام للصورة بجملاء إذا نظرنا إلى الولايات المتحدة الأمريكية حالياً ، فهي تتقدم الدول الأخرى من حيث تخصيص أموال متزايدة للبحث في السنوات الأخيرة . ويرجع الفضل في ذلك أساساً إلى الاهتمام الزائد من قبل المؤسسات الخاصة فيها ، ومشاركة الحكومة الفيدرالية في مجال الترية على نطاق واسع . وتقدر النفقات الكلية للبحث التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها قد تضاعفت ثلاث مرات في الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٦٥ ، إذ زادت قيمتها من أقل من ٣٣ مليون دولار إلى أكثر من ٩٨ مليون دولار خلال تلك الفترة ^(١) . ومع ذلك يعتبر هذا المبلغ قليلاً إذا ما قورن بالأموال الطائلة التي تصرف على التعليم وبال الحاجة الواضحة إلى البحث . ومن المقترحات القائمة الآن أنه ينبغي تدعيم البحث التربوي وتنميته بمقدار ١٪ على الأقل من جلة ما يخصص للتعليم من أموال . ورغم ذلك فإن هذه النسبة في الولايات المتحدة نفسها كانت في عام ١٩٦٠ فقط ٠,٢٢ ٪ . وارتفعت في عام ١٩٦٥ إلى ٠,٢٢ ٪ . وإذا قارنا هذه النسب بالصناعات الكبيرة الأكثر دينامية فيها ، فلنأخذ نجد أن هذه الصناعات تصرف من عائدها ما يصل إلى ١٠ ٪ على البحوث والتنمية من أجل تحسين منتجاتها وتحسين عمليات الإنتاج فيها . وقد أفقت إحدى المؤسسات الكيميائية الكبيرة وحدها ١١٠ مليون دولار في السنة على بحوثها ، وهو مبلغ يزيد عما أنفق في الولايات المتحدة كلها على البحث التربوي ^(٢) .

وكما تحرك التعليم ومشكلاته حركة متزايدة ليأخذ مكاناً ومركزاً متقدماً من الميزانية العامة والمناقشات الجماهيرية ، فلنأمل أن تنفذ الضغوط التي يولدها الإهتمام الجماهيري إلى العالم الداخلي للتعليم ذاته ، وتجعله أكثر قبلاً للحاجة إلى التغيير . وبالنسبة للضغوط الخارجية من قبل الآباء والرأى العام

(١) Estimated figures from United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966.

(٢) Time, New York, 30 June, 1967.

التي كثيرا ما تكف وتمنع التنويرات التعليمية المراد إحداثها فإننا نأمل أيضا أن تقل حدتها . وتبدو المؤشرات في وقتنا الحاضر بالنسبة لهما تين الناحيتين مشجعة ، في بعض الأمم على الأقل ، حيث نجددها أكثر استعداداً للتطوير والتجديد .

وفي مثل هذه الدول ، كان الدافع إلى حركتها في اتجاهات جديدة هو محجز منهاجها التقليدي عن مواجهة مشكلات التعليم المتزايدة وتوفير حلول بشأنها . ولقد شمل التطوير عدداً من المواد الدراسية الأساسية منها على سبيل المثال الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية وأصبح لها اتجاهات وأدوات ووسائل تعليمية أكثر فاعلية . ومثل هذه المبادأة في التجديد والتطوير آخذة في الانتشار لتشمل الدراسات الاجتماعية ، بل وأخيراً شملت الإنسانية التي يمتريها كثير من المربين آخر معقل لمقاومة التجديد . وبالإضافة إلى ذلك ، بذلت محاولات ومازالت تبذل في كثير من الدول لتجربة وسائل التعليم الحديثة كالأفلام والاذاعة والتلفزيون والتعليم البرنامجي . وحديثاً فخص المهد الدولي للتخطيط التعليمي عدداً من هذه المحاولات التي تمت لبيان مدى فاعليتها والإمكانية العملية لاستخدامها سواء من الناحية الإدارية أو الاقتصادية وخاصة في الدول النامية^(١) . وقد تبين أن معظم التجارب التي أجريت في هذا المجال صغيرة في حجمها وأن معظمها قد فرض من الخارج على النمط السائد في النظم التعليمية المستخدمة لها وذلك يدلنا من أن تكامل مع النظم التعليمية على نحو جديد وأكثر فاعلية . وقد اقتضت هذه المحاولات والتجارب في معظم الحالات إلى التخطيط العلمي والتفويض السليم وكذلك إلى كتابة نتائج البحوث بطريقة علمية . ورغم كل هذه الإبتقادات فإن الدروس المستفادة من هذه المحاولات المبدئية لها أهميتها ، إذ تشير الأداة المتراكمة بوضوح إلى أن وسائل الاتصال الجديدة

W. Schramm, et al., New Media : Memo to Educational (١)
Planners (Paris : Unesco, IIEP, 1967).

والتكنولوجيات التعليمية الجديدة عندما تستخدم على نحو سليم يمكن أن يكون لها تأثير مفيد وهائل في مجال تحسين وتطوير السلم والكيف وخفض التكلفة التعليمية .

ومن الملاحظ أن مشكلات التعليم المتقدمة والمتعددة لفكر والجهد الانساني أصبحت تجتذب وتستحوذ على طاقات متزايدة من العاملين في مجالات تعمل بالتعليم وتثير حب استطلاعهم ، وينضح هذا في مجالات الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجي والإدارة العامة . وفي إطار المسكاة والأهمية في الجامعة ، أصبحت التربية أخيراً ميداناً محترماً للبحث من جانب الباحثين في مجالات علمية متعددة . ونتيجة لذلك نجد عزلة البحث التربوي آخذة في الاختفاء . ولقد ظهر حوار مثمر جديد لا يزال جارياً بين العلوم ذات الصلة بالتربية والتعليم ، وعولجت مشكلات تعليمية جديدة مع كثير من المشكلات القديمة في نفس الوقت من جوانب جديدة . وكل هذا أدى إلى ظهور استبصارات وموجهات جديدة . لها فائدتها في رسم وتطوير السياسة التعليمية .

وينبغي أن نؤكد هنا على أية حال أن هذه الاتجاهات الجديدة في البحث التربوي قد أقامت فصلاً رأس جسر للتجديد على شواطئ التربية والتعليم . ولا تزال التقاليد القديمة للبحث الوصفي قوية تقاوم التغيير ، ويكفي للتدليل على ذلك أن يقوم المرء بتحليل مريع لمحتويات المجلات الأساسية التي تنشر البحوث التربوية . ومما يشجع بطبيعة الحال أن نجد مقالات وبحوث جديدة أكثر من أي وقت مضى ، تعالج المشكلات الملحة التي تواجه رجال الإدارة التعليمية وكذلك المشكلات الخادة للتخطيط والتنمية التعليمية . غير أن هذه المقالات والبحوث مازالت قليلة ومازالت اهتمامات البحث التربوي للجبل الماضي هي السائدة في كثير من المجلات العلمية ، وتبدو وكأنها تكرر لطيمات من بحوث سابقة لا لزوم لها .

وإذا ما حدث ، ويبدو هذا محتملاً ، اتساع وزيادة في التخصصات والاعتمادات المالية للبحث التربوي ، فإن عدة أمور ينبغي أن تترتب على ذلك . فسوف

يكون من الضروري إيجاد استراتيجية فعالة ، وتوجيه جديد في التعليم ، ونظام واضح للأولويات التعليمية يربط على نحو مشر البحث التربوي بالمشكلات الأساسية والعملية التي تكمن وراء الأزمة التعليمية . وقبل كل شيء ، وإذا أردنا أن نستثمر على أفضل نحو ، هذه التخصصات المالية للبحث ، فينبى أن نهى الأساس القوى في مدارسنا لإجراء البحوث اللازمة ، وأن نحرك على نحو أفضل المواهب والقدرات الكافية لهذا الغرض وأن نؤمن ونضمن أن نتائج البحوث العلمية تصل سريعا إلى المدارس وتوضع موضع التطبيق العملى .

وفي نفس الوقت هناك شواهد مشجعة تبين لنا أن استخدام المحتوى الجديد والتطبيقات والممارسات التعليمية الجديدة في تزايد . وقد أوضحت نتائج بحث أجراه منذ عشرة سنوات بول مورت Paul Mort الأستاذ في جامعة كولومبيا أنه عندما تكتشف ممارسة جديدة ومفيدة في مجال التعليم ، فإن وقتا طويلا يضي ويصل إلى خمسة عشر سنة لكي تبقى فكرتها ونستخدم في ٣/١ من المدارس الأمريكية ، ولكي تصل إلى حالة الانتشار التام وتصميم الاستخدام في جميع المدارس فإنها تحتاج إلى خمسين سنة أخرى . وهذه السنوات تكافئ جيلين كاملين من الطلاب الذين يعدون ويتخرجون في كليات إعداد المعلمين ، أو تكافئ ١٢ - ١٥ دفعة من هؤلاء الطلاب الذين يتراوح برنامج إعدادهم من ٢ - ٤ سنوات . وقد أظهرت نتائج دراسة مسحية حديثة أن معدل التغيير قد ازدادت سرعته ، رغم أنه لا يزال بطيئا . وقد تناولت الدراسة المستحدثات التعليمية المختلفة المتوفرة خلال العشر سنوات الماضية والتي يمكن استخدامها من قبل المدارس . وقد بلغ عدد هذه المستحدثات ٢٧ تبجيذا ، وأوضحت نتائج الدراسة أن ستة فقط منها هي التي استخدمت في المدارس الأمريكية العادية ، بينما العدد الباقي منها ما زال ينتظر دوره في الاستخدام مع أنه مضى على ظهورها عشر سنوات أو أكثر .

ونظراً لأن البيانات السابقة جزئية وغير كاملة ، فإنه لا يحق لنا أن نخطو بتعميم الحكم على المزايا والفوائد التي تحققها المستحدثات الجديدة وقابليتها لتطبيق العلم في ضوء الظروف المحلية الخاصة . ولكنها من ناحية أخرى توضح أن المستحدثات والأساليب الجديدة في التعليم محدودة ومتأخرة وبطيئة في انتشارها . وذلك إذا ما نظرنا إليها في ضوء الحاجات الملحة لتغيير والتطوير على طول الجبهة التعليمية ^(١) .

ولو استرجعنا الدروس التي يمكن أن نستفيد منها في مجال التعليم والتي سبق أن أشرنا إليها في مجال حديثنا عن الثورة التكنولوجية الحديثة في الزراعة ، فإنه يمكن أن نهي مناقشتنا لموضوع التكنولوجيا والبحث والتجديد في التعليم بالفرض الآتي : ينبغي أن يتوفر لدينا قبل العمل على إيجاد المستحدثات والتكنولوجيات الجديدة في التعليم واستخدامها في المدارس ما يأتي (١) تحويل شامل للاتجاه نحو التغيير والتجديد في التعليم من قبل الجمهور والرأي العام والمربين على السواء (٢) إنشاء مؤسسات جديدة توفر لها الكفايات اللازمة ليكون هدفها الأول والأساسي البحث عن التحسين والتجديد . (٣) أن تعمل كليات التربية ودور إعداد المعلمين عن تنمية الاتجاهات المواتية التي تساعد المعلمين على التقبل الإيجابي للتجديدات في التعليم . وهذه الأمور متى توفرت تمكن التعليم من الانتماس في عملية نشطة ومستمرة لتجديد ذاته وتحقيق تطويره وتقديمه .

P.H. Coombs, "The Technical Frontiers of Education," (١)
27th Annual Sir John Adams Lecture at the University of California,
Los Angeles, 15 March, 1960.

إدارة النظام التعليمي

الإدارة جانب هام من الأزمة التعليمية :

إن أى نظام إنتاجي مهما كانت أهدافه وتكنولوجيته يتطلب إدارة ، وينبغي أن تتوافر له قيادة وانجاء ، وإشراف وتنسيق ، وتقويم مستمر ، وتكييف وتعديلات . وكما أشرنا من قبل أنه عندما تقابل بين ما يحدث في حالة نظام تعليمي وما يحدث في الزراعة نجد أن مشكلات الإدارة بالغة الصعوبة ، وذلك لأن الحجم الكلي مقسم إلى أجزاء صغيرة وكثيرة ومبعثرة .

وهناك منظمات كثيرة وأناس كثيرون يشاركون في إدارة بعض أجزاء على الأقل من النظام التعليمي ، وهذه المنظمات تشمل على الهيئات الحكومية في جميع المستويات ، والمؤسسات الدينية ، وبعض المؤسسات الخاصة الأخرى ، ورجال السياسة ، ورجال الخدمة المدنية ، والقائمين على إدارة الجامعات والمدارس المحلية وأساتذة الجامعات ، والمدرسون والطلاب والآباء ، وعدد لا حصر له من النقاد من كل لون ، وهنا على أية حال نحن نهتم بأولئك الأشخاص اهتماماً أقل من اهتمامنا بالمناح الإدارية الذين يعملون به ، والمسألة بالنسبة لنا ليست القدرة الفردية والقيمة الحلقية للقائمين على الإدارة التعليمية وإصلاحهم الواجب واستمدادهم للعمل بحمد ، فهذه كثيراً ما تكون متوافرة بمستوى عال . وإنما المسألة هي هل الترتيبات الأساسية للأنظمة التعليمية مناسبة وملائمة للأعمال التي عليها أن تقوم بها ؟ وهل نحن توجبها لقيام تلك الأعمال ؟ وهل يتوافر لدى أولئك المسؤولين إتخاذ القرارات الهامة وتوجيه النظام التعليمي نحو

الأنواع السليمة من العون المتخصص ومن المعرفة والمعلومات ؟ وهل لديهم المفاهيم التحليلية المناسبة والأدوات التي تمكنهم من معرفة ما يجري داخل النظام وتكوين أدائه داخلياً وفي ضوء علاقاته مع البيئة ، ولتقدير أولوياته وتخطيط مستقبله وتوجيه تنفيذ تلك الخطط ؟ . هل العملية الإدارية للنظام تعتمد على كل الموارد المتوافرة داخل النظام نفسه وخارجه لكي تحقق الحد الأقصى للقوة والفاعلية ؟ وهل تلائم الترتيبات الممول بها لتجديد مختلف أنواع العاملين بالإدارة وتنميتهم مهنيًا ، الاحتياجات ملائمة طيبة ؟ وهل هناك وسائل سليمة لتعرف على المواضيع التي تحتاج إلى تغيير في النظام والتي يمكننا من تحديد أفضل أنواع هذه التغييرات . ثم لقبناها وناخذها ؟ .

إن كل هذه الأسئلة تتضمن نوعاً من الإجابة عن ذاتها . إن الترتيبات الإدارية القطعية للأنظمة التعليمية غير ملائمة إلى درجة كبيرة لمعالجة التحديات الحديثة المعقدة التي تشكل بذاتها جزءاً أساسياً من الأزمة التعليمية . وقد ظهرت الملامح الأساسية لهذه الترتيبات خلال فترة مبكرة عندما كان التعليم والعالم الذي يحيط به يتحركان حركة بطيئة بالنسبة لسرعة خطأنا اليوم ، وعندما كان حجم الأعمال التعليمية وتنوعها أقل بكثير مما هو عليه الآن . فلم تصمم هذه الترتيبات بحيث تناسب التخطيط التعليمي بالمعنى المتوافر الآن ، أو لتنفيذه أو لتكوين أداء النظام التعليمي تقوياً ناقداً ، أو للدفع القوي للابتكار والتجديد . فلم يتوافر لتلك الأنظمة الروح ولا الأدوات ولا العاملين الذين يلائمون تلك الأهداف ، بل ولم يتوافر لهم الوسائل الضرورية للاعتشارة ، والاتصال والتنسيق . ويصدق هذا على كل من الدول الصناعية والدول النامية على السواء ، لأن الأخيرة قد استعارت الممارسات الإدارية من الأولى ، وهكذا ما تزال كثير من الدول المستقلة حديثاً متعلقة بالإدارة المدرسية التي ميزت فترة

الاستمرار والتي صممت أساساً لتخدم دوراً إشرافياً وتنظيماً — في الوقت الذي تحتاج هذه الدول إلى نوع من الإدارة أكثر فاعلية يستهدف التنمية ويأخذ في حسابه المبادأة ويملك عقل الابتكار والتجديد داخل النظام كله ، ويعتق النمو والتغير الملائم للمصر .

وإن النتيجة التي تترتب على ذلك إذا أردنا أن نقبس مثالا واحداً لها تتمثل في تقرير هندي رسمي حديث يهتم الإدارة التعليمية في قوله : لقد أساءت العمليات الإدارية المجردة من الابتكار والتخيل والتي عفا عليها الزمان إساءة كبيرة إلى خطط تدريس العلوم في المدارس الثانوية ، فالتنسيق غير الدقيق بين أهداف المدارس الفنية الاعدادية وحاجات المستوى الأدنى من القوة العاملة الفنية جعلت من هذا المشروع خطة باهظة التكاليف وغير اقتصادية ، بل وأدى عدم توافر الاجراءات المناسبة في المستويات المختلفة إلى إضافة برامج إعداد المعلم التي كان ينبغي أن تكون لها أولوية كبيرة في خطط رفع كفاية هذا النوع من التعليم وجودته^(١)

وإن مضمون كل ما سبق واضح وهو أنه ينبغي أن تبدأ الثورة التي نحتاجها في التعليم بالإدارة التعليمية . وكثير من القائمين على الادارة التعليمية يدركون إدراكاً حاداً هذه الحاجة . ولو أنه اتبعت لهم نصف فرصة لوجدتهم على استعداد لأن يقودوا ثورة تعليمية يعرفون تماماً أن الموقف يحتاجها ، ولكن القائمين على الادارة أنفسهم منشغلون تماماً ويذلون جهوداً كبيرة حتى تحقق الأجهزة القديمة أهدافاً جديدة ، كي تتحمل أعباء من العمل لم تصمم لها هذه الأجهزة ، ويكاد

Asian Institute of Educational Planning and Administration, (١)
Educational Planning and Administration, A working paper for the
National Seminar, Srinagar, 12-25, June 1967, New Delhi.

لا يكون لديهم وقت للملاحظة فكرة جديدة ، وبالتالي لإدخالها في النظام التعليمي ، إن الطبيعة المحافظة للنظام التعليمي تتحرك بقوة دفع كتلتها الذاتية التي تطحن كل مجدد إداري شجاع حتى ينشغل بهذه الكتلة المحافظة ويكس سلوكها .

ولقد أظهرت دراسة حديثة للاطار القانوني للتخطيط التعليمي في دول شرق أفريقيا ودراسة أخرى في نيجيريا كيف استمرت الوسائل الإدارية التي تلائم مرحلة سابقة وكيف استخدمت مع مجموعة مختلفة تماماً من الأهداف والظروف ، وفي معظم الحالات أدت إلى نتائج ضئيلة .^(١)

ومع ذلك فإن القضية لا تقتصر على الدول النامية وحدها ، فما زال أساليب إدارة المدرسة ، التي أصبحت الآن غير سليمة بل والتي عنى عليها الزمان في كثير من النواحي ، منفرة الجذور وبعق في كثير من الدول الصناعية .

وأكثر من هذا فإن الجامعات في كثير من الدول في حالة إدارية أسوأ من المدارس . بل إقتراب بعضها من أن يكون محروماً من جهاز إداري يستطيع بواسطته أن يخطط وأن يتخذ القرارات وأن يقوم بتنفيذها ، ففي أمريكا اللاتينية مثلاً أدى انشغال معظم الجامعات إنشغالاً مزعجاً بحماية استقلالها — كما لو أن هذا الاستقلال غاية في ذاته — إلى إهمال دورها في قيادة النظام التعليمي كله . والزامها نتاج المجتمع وأهداف نموه . وتعطينا فرنسا من ناحية أخرى مثلاً لجامعات تقامس وتمازج من شروخ في إدارتها الداخلية بسبب الضغوط التي لاحصر لها والقيود التي تترتب على نحو آلي من نظام إداري خارجي شديد المركزية ولم

J.R. Carter, The Legal Framework of Educational Planning (١) and Administration in East Africa : Kenya, Tanzania, Uganda, African Research Monographs No. 7, (Paris : Unesco, IIEP, 1966), and A.C.R. Wheeler, The Organization of Educational Planning in Nigeria, African Research Monographs No. 13, (Paris : Unesco, IIEP, 1968).

نسل نتائج هذا الوضع من النقد الحاد لها في مؤتمر عقد حديثاً للقائمين على إدارة الجامعة الفرنسية وأساتذتها في مدينة « كان » فقد وردت الفقرة التالية في تقرير المؤتمر :
« إذا... أراد أستاذ أن يعمل فترة قصيرة من الوقت مع زميل له في مدينة بروكسل أو لندن ، فينبغي عليه وفقاً لحرفية القانون أن يطلب أجازة لتغيب على المستوى الوزاري قبل سفره بـ ستة أسابيع ومثل هذه القاعدة لا يمكن في معظم الحالات الإلتزام بها في ضوء مقتضيات البحث العلمي والتأخيرات الإدارية »

والحقيقة كما أورد التقرير هي أن الإدارة المركزية ذاتها ظرقة تحت وطأة البيانات والمعلومات التفصيلية التي لا تستطيع أن تتناولها ، كما أن طاقاتها موزعة ومبددة في تفاصيل تافهة لم تصمم لمواجهتها ، وذلك لأنها نظام كسيح يقيد التأخير في الاتصال حركته وكثيراً ما يؤدي إلى مواقف هزلية^(١) .

وتتمثل أحد جذور هذه المشكلة في عدم وجود تسيلات قوية داخل المؤسسات في النظم التعليمية لتقوم بالبحث الخلاق لشكالات الإدارة التعليمية والتنمية المستمرة للعاملين الذين يقومون بالوظائف الإدارية المختلفة في النظام .

وهناك مصدر آخر وثيق الصلة بالمصدر السابق لهذه الصعوبة وهو أن معظم تلك النظم لديها عملية الاحتكار المهني لاتقاء العاملين بالإدارة التعليمية . ففي التعليم الابتدائي والثانوي نجد أن المدير العام للتعليم قد كافح طويلاً لكي يصل إلى مركزه هذا مبتدئاً من عمله كدرس . ومعنى هذا أن تدريبه المهني الأصلي كان تدريجياً كتدريس ، ويترتب على ذلك إغلاق النظام التعليمي أغلاقاً

A. Lichnerowicz, "Structures des Universités", General report (١) submitted to the Caen Conference, 1966.

نسبياً دون الأفكار الجديدة والممارسات العصرية للإدارة . وإذا انتقلنا إلى مستوى الجامعة فإننا نجد أن مدير الجامعة في معظم الدول أستاذ تشغيه هيئة التدريس لكي يخدم في هذه الوظيفة لمدة معينة ثم يعود مرة أخرى إلى التدريس . وإن آخر شيء يتوقع أن يقوم به الأستاذ هو إدارة الجامعة ، وإذا حاول أن يقوم بذلك فإنه قد يترتب على ذلك حدوث كارثة . وإن عملية الاحتكار المبني بين أفراد النظام وخدم في أى مستوى تقطع النظام التعليمي وتفصله عن المصادر الممكنة لقيادة الخلاقة والموهبة التنفيذية وعن المجددين والأخصائيين من ذوى القدرة الذين لم يقرروا في مرحلة مبكرة من حياتهم أن يصبحوا مدرسين ولكنهم مع ذلك قد يظهرون استعداداً جيداً لمساعدة على إدارة الأنظمة المدرسية .

ومن الجدير بالذكر هنا أن المستشفيات في كثير من الدول تعودت أن تعمل وتدار على أساس نظرية مماثلة ، فقد افترض فيما مضى أن الطبيب المدرّب ، كفى على إدارة المستشفى . غير أن ما حدث فعلاً في عالم الواقع لم يشبه في قريب أو بعيد هذا الافتراض النظري . كما اختفت المستشفيات ما يقدمه هؤلاء الأطباء من خدمات مهنية في مجال تخصصهم عندما تحولوا إلى الوظائف الإدارية .

ولعل كل ما حصلت عليه المستشفيات في معظم الحالات مقابل ذلك هو الإدارة السيئة . وفي بعض الدول عندما غرقت مستشفيات كثيرة في وحل المشكلات المالية غيرت من هذا النظام مبتدئة بتغيير المسلة التقليدية التي تستند إليها هذه المسألة برمتها . وظهر نتيجة هذا التغيير جيل جديد من مديري المستشفيات الذين دربوا تدريباً خاصاً وأصبح هذا الجيل مسؤولاً عن هذه المؤسسات وبدأ في إدخال تحسينات وتطويرات ذات دلالة بعد ذلك .

ونحن لانحاول هنا بطريقة غير مباشرة تدعيم القول بأن المدرسين الأكفاء ليسوا مصدرراً مرضياً لرجال أكفاء في الإدارة فكثيراً ما يكونون كذلك .

وليس القصد من هذا الجدل أن تقرر طالما أن شخصا يستطيع إدارة مشروع معين خارج مجال التربية والتعليم فإنه يستطيع دون إعداد لاحق أن ينتقل ويتحول إلى مجال التربية والتعليم وأن يدير فيه بنفس القدرة تماما . ومن الواضح أنه لاخفى عن معرفة واسعة الأساس شاملة لما يحدث في التعليم لكي تتحقق الادارة الفعالة . وهذا يدعونا بالضرورة إلى أن نعرض السبب الأساسي لمناقشتنا وجدلنا على النحو التالي :

أولاً بما أن الأنظمة التعليمية قد نمت وأصبحت معقدة جداً فإنها تحتاج إلى عاملين إداريين عصريين من أنواع مختلفة ، تم اختيارهم بعناية وتدريبهم بكفاءة .

ثانياً لما كان هناك عجز في هذا النوع من الأشخاص في جميع أنحاء العالم فإن أى نظام تعليمي سيلحق بنفسه ضرراً يقاسى منه إذا أُنكر على نفسه إمكانية الحصول على موهبة إدارية من خارج إطاره .

ثالثاً ولا تحتاج النظم التعليمية إلى مديرين بالمعنى الضيق لحسب ، بل إلى فريق إدارى متنوع الإمكانيات وذلك لأنها تواجه أعمال معقدة الآن . وهذا الفريق ينبغي أن يشتمل على أشخاص ذوى قدرات ممتازة في التحليل وإدارة البحوث ، وعلى كفاءات أخرى ليس بالضرورى أن تكون هي أفضل ما تنتجه أقسام الدراسات العليا في كليات التربية وكليات المعلمين وليس من الضروري كذلك أن تقتصر هذه الكفاءات على خريجي هذه الأقسام والكليات .

وبناء على ذلك فإن أى نظام تعليمي ينبغي أن يعتمد على تشكيلة شاملة من الكفاءات لكي ينتج أنواع المهارات والمعرفة والأدوات الإدارية اللازمة لأداء وظيفته على نحو فعال . ولقد اعتمد مديرو برامج القضاء على معرفة مستمدة من جميع العلوم الفيزيائية والبيولوجية وعلى مهارات مستمدة من جميع العلوم التكنولوجية ونسقوا بينها لكي يرسلوا إلى الإنسان إلى القمر .

ويمحلتنا هذا على التساؤل الآتي:

ما مقدار ما ينبغي على الترية والتعليم أن تحصل عليه من جميع المصادر لكي تجهز نفسها بأدوات ورجال قادرين على إدارة الأنظمة التعليمية التي تستطيع أن تهيم. الملايين الشباب مكاناً تحت الشمس ؟

وعلينا أن نضيف كلمة أخرى تصل بالاختيار وتجنيد الكفاءات وهي تعيد إلى الأذهان مناقشتنا السابقة عن عجز التعليم عندما يقفاس مع غيره من المؤسسات في سوق المواهب .

لقد أصبح التعليم اليوم محلاً اقتصادياً ضخماً ، وكثيراً ما يكون مدير المنطقة التعليمية أكبر رجل أعمال في المدينة يشرف على ميزانية كبيرة وعلى عدد كبير من الموظفين وعلى نظام النقل المرمي والتنفيذية بالمدارس ، هذا إذا لم نذكر أنه يشرف على مصائر أعلى ثروات البيئة المحلية ونفى بذلك أطفالها . وهذه المشريات تتطلب منطقياً أن تستخدم أفضل المواهب التنفيذية المتوافرة في أي مكان فحسب بل وأن نمنحهم مكافآت تناسب مع هذه المسؤوليات . ومع ذلك فإن مرتبات معظم القائمين على الإدارة التعليمية - حتى في أغنى الدول - تتناسب مع دخل تاجر محلي متوسط أكثر مما تتناسب مع دخل رجال الإدارة المنفذين في قطاعات اقتصادية أخرى .

والجيب أن النظم المدرسية والجامعية تحصل على كثير من الإداريين الممتازين بالرغم من هذه الأوضاع ولكن هذه النظم قد لا تستمر في الحصول على هذا النوع خاصة وأن عمل المدير المدرسي تزايد مسؤولياته ،

وبعض المسائل تلعب لمعانا أهد إذا وضعت على خلفية معتمة ، وبناء على ذلك فإن المرء ليسر لعلامات الميثة بالأمل التي يمكن أن ترى على هذه الأرضية

المتعة لصورة والتي نستمدّها من الحالة العامة لفنون الإدارة التعليمية . ففي الولايات المتحدة مثلاً هناك قاط مضيئة تمثل هذه الآمال إذ تقوم معاهد الدراسات العليا في تناسق مع مجلس الإدارة التعليمية بإجراء تجارب على الممارسات الجديدة في تدريب مديري المدارس بقصد التجديد ، والقيام ببحوث عن مشكلات الإدارة وأساليبها الجديدة ، وتشكيل أدوات جديدة بقصد تحسين الإدارة المدرسية . ومما له مغزى ودلالة أنها تتراد وتستكشف لأول مرة الدروس الإدارية الممكنة التي يمكن للتعليم أن يفيد منها بخصه للبحالات الأخرى التي تقدمت فيها الممارسات الإدارية قدما كبيرا . وقد أصبح هناك قنوات جانبية تمكن دخول رجال من خارج النظم التعليمية لإدارتها . بل وهناك أيضاً عدة جامعات وضمت وطورت فروعاً جديدة للمعلومات ، و«ميكانيزم» لإدارة البحوث ونظمته لتحليل بقصد تحسين اتخاذ القرارات والكفاءة والأداء العام . ولقد وضمت كليات عديدة وجامعات بمساعدة مؤسسات خاصة خططاً شاملة طويلة المدى للتنمية المستقبلية ونفذتها . وهذه التجديدات ليست قاصرة على الولايات المتحدة فهناك حركات مماثلة وفي اتجاهات رائدة نراها في كل من الاتحاد السوفيتي وكندا وفرنسا وإنجلترا والدول الاسكندنافية .

ومع ذلك تبقى الحقيقة ، أنه بينما نأمل بالأمل هذه العلامات الدالة على حاجتنا الماثلة لثورة إدارية في التعليم إلا أنها مع ذلك تمثل الإستثناء وليس القاعدة . فلو أخذنا المسائل على الصعيد العالمي فإننا نجد أن الجانب الإداري من النظم التعليمية قديم وتحيط به شبكة من الاتجاهات والطرق الإدارية انحدرت من الماضي الهادى البسيط إلى حاضر ثائر معقد حيث تظهر مطالب جديدة تتأجج وتلع في كل جانب . وعلى الأغلبية الساحقة من الدول أن تنشئ برامجها الأولى للتنمية المهنية للمعلمين بالإدارة والبحوث بقصد تحسين الممارسات

الإدارية في التعليم . وينبغي على أغلبية الجامعات في العالم أن تنشئ نظاماً جديداً للإدارة الداخلية حيث يقوم المديرون وأعضاء هيئة التدريس والطلاب بأدوار مناسبة في الإدارة . وعلى مقام الدول في العالم أن تأخذ المسألة بجدية تكفي لأن تعامل القائمين على الإدارة التعليمية في أعلا مستوياتها على قدم المساواة وعلى نحو منصف كما هو الحال بالنسبة لغيرهم من المنفذين ذوي المواهب الممتازة في المجالات الأخرى .

تكاليف التعليم وكفايته

معنى الكفاية التعليمية والإنتاجية

لقد أظهرت مناقشتنا المبكرة لموضوعات العلم والمدخلات المالية في النظام وملاءمة المخرجات للبيئة أنه لا غنى للأنظمة التعليمية عن أن تحسن كفايتها الداخلية وإنتاجيتها الخارجية . وباختصار أن تكبير حجمها وأن تتحسن وأن تؤدي إلى نتائج أكثر إفادة باستخدام مواردها المتاحة . وبما يساعدنا في مناقشتنا التالية أن نتوقف برهة وجيزة لكي نحدد هذه المصطلحات الهامة بدقة أكبر .

فبالإشارة إلى الشكل (١) والشكل (٢) الذي يعطى فكرة عن تخطيط التعليم باعتباره نظاما يمكن أن تعرف الكفاية الداخلية للنظام على أنها العلاقة بين مخرجاته ومدخلاته . وتزايد الكفاية عندما ندخل أى تغيير في العملية التعليمية بحيث تحقق تحسينا في هذه النسبة ، وحتى إذا استحالت التوصل كما أوردنا ذلك من قبل - إلى مقياس كامل ودقيق للمخرج الكلى للنظام التعليمى ، فإن هذا الأسلوب من أساليب النظر إلى المسألة يمكن أن يؤدي إلى استبصارات جديدة وإلى بيان كيفية تحسين أداء النظام وعمله . ومن السهل وفى مجال الممارسة أن تقوم كفاية أنظمة فرعية معينة ، أهدافها أكثر تحديداً وقابلية للتعريف ، ونتائجها أكثر قابلية للتقويم . وقد تشمل هذه الأنظمة الفرعية تعلم الحساب وتعلم لغة أجنبية ، والتهجى والقراءة والمعلوم فى مستوى مدرسى معين أو آخر . أو تشمل على نظام فرعى لتعليم الهندسة الميكانيكية بالجامعة . فمثلا إذا أدخلنا طريقة جديدة أو بعض المواد التعليمية المحسنة فأدت إلى تعلم أكبر دون زيادة نسبية فى التكاليف فإنه فى هذه الحالة نكون قد غيرنا نظاما فرعيا وتكون كفايته قد ازدادت . وفى هذا السياق ينبغى أن نلاحظ أن تكاليف الوحدة أصبحت مؤشراً هاماً دالاً على الكفاية .

ويمكن تعريف الإنتاجية الخارجية في نفس الوقت على أنها الفوائد النهائية القصوى التي يحصل عليها التلاميذ والمجتمع من الاستثمارات التعليمية المبكرة (ونعني بها المدخلات) . وهذه الفوائد بطبيعة الحال أقل من حيث إمكانية قابليتها لقياس الدقيق عن المخرجات التعليمية المباشرة التي يخرج بها التلاميذ من النظام يوم تركهم له . ومع ذلك فإن هذا المفهوم ذاته مفيد لأنه يمكننا من البحث المقول عن طرق لتحسين الانتاجية الخارجية . إن تغير منهج دراسي مثلاً بحيث يستبدل أشياء لها صلة وأهمية في حياة التلميذ والمجتمع بأشياء غير ذات أهمية — أو بحيث يحل محتوى حديث من المادة مكان محتوى قديم عفى عليه الزمان — يجعل لهذا المنهج احتمالات عالية في زيادة الانتاجية الخارجية . وينبغي أن نلاحظ أنه في مثل هذه الحالة ، وعلى الرغم من أن الإجراء المتخذ كان داخلياً بالنسبة للنظام إلا أن الأثر النهائي له كان خارجياً . وفي مجال الممارسة والتطبيق يمكن أن تؤدي التغيرات الحادثة داخل النظام التعليمي — بشرط أن تكون تغييرات صائبة — إلى إفادة كل من الكفاية الداخلية والإنتاجية الخارجية . وإن ما قلناه الآن ينطبق على إنتاجية النظام عندما ينظر إليه من الخارج ، ولكن هناك معنى آخر لمفهوم الإنتاجية ينصرف إلى الطريقة التي نستخدم بها أي نمط معين من المدخلات في النظام — كالمعلمين العاملين فيه أو الأبنية المدرسية . وهذا يماثل معنى مصطلح « عامل الانتاجية » عند عالم الاقتصاد . (مشيراً إلى العوامل المختلفة للإنتاج) عندما يتحدث عن إنتاجية العمل أو إنتاجية رأس المال . وبهذا المعنى يمكن أن نعرف إنتاجية أي مدخل تعليمي معين على أنه المخرج الكلي للنظام بالنسبة لقدار ما استخدم من هذا العامل المعين . وواضح أن إنتاجية العوامل المختلفة تحدّد كفاية النظام كما عرفناه الآن ^(١) .

Economists will recognize, we hope sympathetically that in (١) the interests of conveying the essential concepts of efficiency and productivity to non-economists, we have simplified the matter by

ولكني نحمد هذا كله عما يبدو عليه من التجريد والتنظير دعنا نبين كيف ينطبق على إنتاجية المعلم . إذا زود المعلمون بأدوات أفضل يعملون بها - مثلاً كتباً مدرسية أفضل وأكثر مواد تعليمية إضافية - ومعامل لغويات ، ومساعدین لهم للقيام بالأعمال الكتابية وغيرها ، أو زودناهم ببرامج تعليمية إضافية وتلفزيونية جيدة - فإنهم قد يقدرّون على تعليم تلاميذ أكثر عدداً ، وقد ينجح هؤلاء التلاميذ في تحقيق قدر أكبر من التعلم في الفرس الواحد أو في العام الدراسي بأكمله وعلى نحو أفضل وذلك أكبر مما كانوا يحققونه في ظل مجموعة الظروف السابقة على مثل هذا التجديد . وقد لا يمثل المعلم نفسه بمشقة أكبر غير أنه على أية حال قد يستمتع بعمله بدرجة أكبر عن ذي قبل . وتستغل قدراته المهنية على نحو أكبر عندما تتوافر أدوات تعليمية أحسن بل ويحقق عندئذ نتائج أفضل كما وكيفاً وفي هذه الحالة تزداد إنتاجية المعلم .

وبهذه الطريقة نفسها تزايدت إنتاجية العاملين وأصحاب المهن في الميادين المختلفة عبر السنوات واستطاعوا زيادة إنتاجيتهم في الساعة وتحقيق أمور أفضل . ولنتظر مثلاً لعدد المرضى الذي يمكن للطبيب في الوقت الحاضر أن يعالجهم إذا حرّماه من سيارة تحمله إليهم ، وما الذي كان يستطيع تحقيقه بالنسبة لصحتهم إذا وجد فجأة أنه يدير أدوات حديثة ويدير خدمات ممرلية ودوائية . لا شك أنه كان سيحقق أقل بكثير مما نلجده الآن . وإذا نظرنا إلى الفلاحين في مزارعهم والعمال في مصانعهم ، والمهندسين ورجال الأعمال في مواقع عملهم فالتأنيديهم جميعاً قد زادوا من إنتاجيتهم ، وبالتالي زادوا من دخولهم في الجيلين الأخيرين وذلك لاستخدامهم أدوات وطرقاً جديدة ، وبتقسيمهم الأعمال بين أنفسهم وبين من يساعدهم في العمل وفق تخصصاتهم .

ولم تخط عملية التحول إلى المعصرية إلا خطوات قليلة في مجال التعليم ، ولا يشك إنساناً للحققة واحدة إذا لاحظ العملية التعليمية كما تحدث ملاحظة موضوعية ، أو إذا شارك فيها بنفسه ، أن بكل نظام تعليمي — بما في ذلك أحدث الأنظمة — مجال كبير لتحسين كفايته وإنتاجيته ، وأنه ليسهل عليه بطبيعة الحال أن تتكلم عن التحسين أكثر مما تعمل على تحقيقه .

وبما لاحظنا فيما يتصل بالإدارة التعليمية ، هناك نقص في الأنظمة التعليمية يمكن في قصور الوسائل التنظيمية والأدوات التحليلية التي تمكن من التعرف على التحسينات الممكنة من هذا النوع ، ثم الاستفادة منها — فضلاً عن ذلك كثيراً ما تتطلب هذه التحسينات تغيير الروتين المألوف وتبني أساليب جديدة وتقنيات جديدة للعمل . ومثل هذه التغيرات التي تؤثر في كثير من المشاركين في النظام يسهل أن تثير المقاومة بين كثير من الناس الذين يرون في التجديد المقترح وسيلة تتطلب منهم القيام بأعمال أكثر وببنفس الأجر ، أو وسيلة تعجز ما كانوا يقومون به من أعمال متخلفاً وغير مطلوب .

نقص الحوافز المشجعة :

وهذا يشير إلى الأهمية الكبرى للحوافز اللازمة للتغيير . وهي تبرز فرقاً عميقاً آخر بين التعليم والصناعات الأخرى . فتلك الصناعات في العادة تبني منتجاتها في السوق — الفلاح مثلاً يبيع خضرواته والصانع أحذية ، وعلى هذا النحو فإنه يتوافر للفلاح أو الصانع وسيلة بسيطة للتعرف على كفايته : فهو يستطيع أن يقدر مكاسبه على أساس الفرق بين التكاليف الداخلة في الإنتاج والعائد من المبيعات . ولما كان هدفه مضاعفة مكاسبه فإن لديه حافزاً قوياً لأدخال كل تغيير في العملية أو الإنتاج يرجي من ورائه أن يحسن النسبة بين المخرج والمدخل في العملية التي يعمل فيها .

ولسوء الحظ فإنه لا يتيسر للتعلم مثل هذا القياس للكفاية . بل ولا يوجد فيه نظام طبيعي للحوافز يدفع دائماً إلى التغيير . ومثل هذه الحوافز

غير المباشرة التي يمكن لفرد أن يتصورها بالنسبة لنظام تعليمي معين والتي يمكن لها أن تدخل التحسين على كفايته وإنتاجيته تبدو آثارها وتضيق نتيجة لجمود العملية التعليمية وقصورها الذاتي بل ولما تشتمل عليه من مشبطات . ولقد أشرنا من قبل إلى مثال جيد لهذه النقطة وإن كان قد ذكر في سياق مختلف . لقد كانت هناك محاولات عديدة للأخذ بنظام تحديد أجور المعلمين على أساس الجدارة وترقيتهم بناء على كفاءتهم ، واستهدف هذا النظام توفير حوافز فردية أكبر . وعلى الرغم من وجود صعوبات عملية في مواجهة خطة مثل هذه — وبينما رحبت هيئات المعلمين في أما كن قليلة بنظام دفع الأجور والترقية على أساس الجدارة كما حدث في يوغوسلافيا إلا أن نقابات المعلمين على وجه الخصوص قد عارضت هذه الأنظمة معارضة قوية . ويذهب أعضاؤها إلى القول بعدم وجود طريقة موضوعية للحكم على جدارة المعلم أو إلى القول بأن الخطوة المعينة التي يقوم على أساسها المعلم قد يساء إستخدامها من قبل القائمين على الإدارة والإشراف . غشى على أية حال غير ديمقراطية .

ومهما تكن مزايا وعيوب نظام الأجور القائم على أساس الجدارة والكفاءة فإن نقابات المعلمين وهيئاتهم تستطيع في كل مكان أن تخدم مهنها وتلاميذها خدمة كبيرة إذا بحثت عن طريق لخلق حوافز قوية تؤدي إلى تحسين الكفاءة التعليمية وتدفع عليه وتحمي الأهداف الشرعية الأخرى لمهنة التعليم ، في نفس الوقت . واقترحنا هذا فيما نعتقد ليس منفردا في الخيال ، ففي سياق يختلف عن التعليم تماما أعنى في صناعة استخراج الفحم في الولايات المتحدة الأمريكية دعم اتحاد عمال المناجم مثل هذه الخطوة . وقد ساعد ذلك على إعادة الصحة لهذه الصناعة المريضة وذلك بالتعاون مع أصحاب المناجم في إدخال تعديلات لزيادة الكفاءة والإنتاجية فيها . وينبغي عند الاحتذاء بهذا المثال في التعليم ألا نخرج عن حدوده

الطبيعية . ومع ذلك فإذا أدت التجديدات إلى رفع إنتاجية المعلم ودخله بدرجة كبيرة كما حدث بالنسبة لعمال المناجم ، فإن أزمة التعليم تكون في طريقها إلى الحل . غير أن إنتاج تلاميذ من نوعية جيدة بطبيعة الحال حل بالغ التعقيد إذا قورن باستخراج الفحم من مناجمه .

وفي قولنا هذا نعيد تلخيص الأسباب الرئيسية التي تعجل التعليم يواجه الآن أكبر أزماته أعنى أزمة الكفاية والإنتاجية ، كما يمثل ذلك في إرتفاع تكاليف التعليم مما يهدد بضياغ أعز الآمال عند المربين ونحن لا نزيد في القول . فما قرأه في هذه الأسباب ليس أكثر مما تعبر عنه الكلمات وليس أقل من ذلك ، فنحن لا نقرر مثلاً أن زيادة حجم الفصول علاج لجميع العلل ولا نقرر أن الأسباب التي تؤدي لرفع التكاليف خيرة أو شريرة في ذاتها ، إننا نقرر ببساطة الحقائق الموضوعية التالية :

إن التعليم صناعة تستخدم أعدادا كبيرة من القوى البشرية ذات المستوى العالي والتكاليف المرتفعة ، وهو في تنافسه مع صناعات أقل من حيث الكثافة العمالية وصناعات تنزاد كفايتها وإنتاجيتها باستمرار سيخسر السباق وسيستمر في التدهور ويعنى بالهزيمة ما لم تبذل المواهب الإنسانية جهوداً أكبر لتحسين كفايته وإنتاجيته .

وبناء على ما سبق إذا أريد للتعليم أن يحافظ على وضعه التنافسي في سوق القوى العاملة فإن الأجور التعليمية ينبغي أن تستمر في الإرتفاع حتى ولو لم ترتفع كفاية التعليم وإنتاجيته . وعندما يحقق التعليم لأسباب مالية في أن يحافظ على وضعه التنافسي هذا فسوف يحصل على مدرسين ضحاقاً بدلاً من أن يوفر لنفسه مدرسين أكفاء . وفي هذه الحالة فإن قانون جريشام التعليمي يتحقق « أي أن العملة الزائفة تطرد العملة الجيدة من السوق » ويفرق النظام في هذه التدهور والضعف .

إن الحاجة إلى تحسين إعداد المعلمين وتدريبهم بالإضافة إلى التسرب المحفوظ للمعلمين المدرسين إلى خارج النظام يضع عبئاً كبيراً على تكلفة كل معلم يعمل بالتدريس ويبقى فيه .

إن تزايد المرتبات بطريقة آلية والمزايا التي يحصل عليها المعلم من التقاعد ولها ما يبررها يمكن مع ذلك أن تؤدي إلى تزايد مستمر في التكاليف كما إزداد متوسط عمر المعلمين . وهذا هو ما يحدث عندما يتزايد حجم جماعات المعلمين ببطء .

وإن التشتت الهائل بين جداول المرتبات من المستوى الأدنى إلى الأعلى في الجهاز التعليمي . ذلك الذي يستند إلى المؤهلات الرسمية والتدرج في الترقية يؤدي إلى تزايد كبير في تكاليف الوحدة بالنسبة لكل تلميذ كلما ترقى هيئات التدريس غير المؤهلة تأهيلاً كافياً إلى مستويات أعلى ، أو كلما حل محلهم معلمون من ذوي المؤهلات الأفضل . وتزايد التكاليف بالنسبة لكل تلميذ عندما تنقص أعداد التلاميذ بالفصول المزدحمة وترجمها إلى الحجم المادي .

وكما اتسع التعليم في المستويين الثانوي والـمـسـالـي وهما مستويان أكثر تكلفة بالنسبة لقاعدة الهرم التعليمي الذي يشمل التعليم الابتدائي كما إزدادت تكلفة التلميذ .

كما أن تزايد الاهتمام بالدراسات العلمية والفنية في المستويات الثانوية والعالية التي ترتفع تكلفة الوحدة فيها بالضرورة ، يؤدي أيضاً إلى تزايد أكبر في المتوسط العام لتكاليف بالنسبة لكل تلميذ في النظام .

جدول رقم (٨)

تأثير ارتفاع التكاليف على ميزانية المدرسة الابتدائية في دولة نامية
افتراضية خلال عشر سنوات .
دولة نامية عدد سكانها (٥) ملايين نسمة ، ودخلها القومي (٢٠٠)
مليون دولار (أى أن متوسط دخل الفرد ٤٠ دولاراً) .

بعد عشر سنوات		سنة البداية	
حالة ب	حالة أ		
١,٥٣٦,٠٠٠	١,٥٣٦,٠٠٠	١٢٠٠,٠٠٠	١ - الأطفال في سن المدرسة الابتدائية
%٥٠	%٣٣	%٣٣	٢ - نسبة المقيمين
٧٦٨,٠٠٠	٥١٢,٠٠٠	٤٠٠,٠٠٠	٣ - المقيمين
١ : ٤٠	١ : ٤٠	١ : ٥٠	٤ - النسبة العامة بين التلاميذ والمدرسين
١٩,٢٠٠	١٢,٨٠٠	٨,٠٠٠	٥ - عدد المدرسين
٥١٨٤ (/ %٢٧)	٣٤٥٦ (/ %٢٧)	١٢٠٠ (/ %١)	المؤهلين منهم
٩٢١٦ (/ %٤٨)	٦١٤٤ (/ %٤٨)	٢٠٠٠ (/ %٢٥)	نصف المؤهلين
٤٨٠٠ (/ %٢٥)	٣٢٠٠ (/ %٢٥)	٤٨٠٠ (/ %٦٠)	غير المؤهلين
			٦ - المرتبات السنوية : بالدولار
٢٣٠٤	١٨٠٠	٨٠٠	المؤهلون
٩٢٢	٧٢٠	٧٢٠	نصف المؤهلين
٣٨٤	٣٠٠	٣٠٠	غير المؤهلين
(دولار) ٢٧٨٥٥٠٠٠	١٤٥٠٠٠٠	٦٠٠٠٠٠	٧ - الاتفاق الجاري الكلى لتعليم الابتدائي
٤٦٤	٢٤١	١٠٠	٨ - دليل الإقفاق (Index)

لأن حصة تأثير عدد قليل من العوامل على تزايد التكلفة واضح في النموذج المبروض في جدول (٨) وأن لم تتضح جميع العوامل . وبالرغم من أن هذا النموذج غير واقعي إلا أنه يقوم على بيانات مدعومة بالأسانيد ومستمدة من عدة دول أفريقية ، وهو يقترح طريقة ونظام الازدياد الذي يمكن أن يحدث في تكاليف المدرسة الابتدائية وحدها في مثل هذه المواقف في العشر سنوات التالية إذا قبلنا المسلمات التالية :

في الحالة (١) :

١ - أن يبقى معدل مشاركة التلاميذ قومياً ثابتاً عند النسبة ٣٣ ٪ بينما ينمو عدد الأطفال في سن التعليم في المجتمع الأصلي بمعدل ٢ ٪ كل سنة .

٢ - أن يتحسن بروفيل المؤهلات اللازمة للمعلمين تحسناً معتدلاً .

٣ - أن تبقى مستويات الأجور الأساسية للمعلمين بنير تغيير .

٤ - أن تتحسن النسبة بين التلميذ والمعلم من ١ : ٥٠ إلى ١ : ٤٠ .

الحالة (ب) : نفس المسلمات تبقى كما هي ماعدا :

١ - أن معدل مشاركة الأطفال يتزايد ليصبح ٥٠ ٪

٢ - أن مستوى مرتبات المعلمين يزداد بمتوسط ٢ ٪ في السنة بما يتفق مع المنحدر في بقية المجالات الاقتصادية في المجتمع .

وهذه المسلمات مسلمات محافظة ، ومع ذلك فمن النتيجة المترتبة عليها في العشر سنوات التالية هي رفع التكلفة الكلية للمدرسة الابتدائية في الحالة (١) من ٦ ملايين إلى ١٤ مليون ، وفي الحالة ب من ٦ ملايين إلى حوالي ٢٨

ملبونا ، ومع ذلك فإن نصف الأطفال في المجتمع أو أكثر ما يزالون خارج المدرسة الابتدائية . وهذه القوى الكامنة في البناء التعليمي التي تؤدي إلى زيادة النفقات تشبه القنبلة الزمنية التي تهدد ميزانيات التعليم بالانفجار . ويجدر أن نقدم المصحح المرشيد أي نظام مدرسي بحيث يضع نموذجاً مناسباً للانفاق يناسب وضعه .

وهناك نقطتان أخريان ينبغي أن أسوقهما عن مشكلة تكلفة التعليم .

النقطة الأولى تتمثل في حقيقة بسيطة كثيراً ما ننقلها وهي أن أي بناء جديد يلزم النظام التعليمي بالاستمرار في الإنفاق عليه في المستقبل على نحو معين مما يزيد كثيراً عما يتكلفه البناء الجديد نفسه .

ونحن في حاجة إلى بحث أكثر عن طبيعة هذه النسبة (تكاليف الاستمرار المبدئي إلى التكاليف السنوية الجارية التي تحيىء بعد ذلك) في ظل ظروف مختلفة . غير أنه في فرنسا مثلاً يبدو أنها تقرب من ١ : ٦ في المستويات الابتدائية والثانوية وحوالي ٧ : ١ في المستوى الجامعي . وبعبارة أخرى ، متى ما شيدنا مدرسة جديدة فإن تكاليف إدارتها في كل سنة بعد ذلك تساوي على الأقل سدس قيمة التكاليف الأصلية ويمكن أن نسوق مثلاً من ساحل العاج يقترح نسبة ٨ : ١ في المستوى الابتدائي ^(١) وفي أوغندا نجد نسبة مماثلة تنطبق على المدارس الثانوية العامة . وقد متفاوتت النسب في أماكن أخرى تفاوتاً كبيراً عن هاتين النسبتين . ولكن النقطة الأساسية ، ما زالت صادقة

(١) J. Hallak and R. Poignant, Les Aspects Financiers de l'Éducation en Côte d'Ivoire, Monographies Africaines, No. ٨ (Paris/IIEP, 196٩).

وهي أن استثمار رأس مال جديد في التعليم - سواء أكان التعليم بالجمان أو بمصروفات ، يثقل على دخل النظام التعليمي وميزانيته في المستقبل ، وعلى الدول النامية أن ترقب بين الرضاية هذه النقطة خشية أن تتحول الأبنية المدرسة الجديدة التي تقدم لها بشروط سهلة وبأفضل النوايا إلى فيل أبيض يلهم كل ما يوجد في البيت من طام كما قول الأسطورة الخرافية .

والنقطة الثانية تتصل بما يفرضه تسرب التلاميذ ورسوهم ، أو انهمامهم تعليمهم مع عدم استخدامهم لما تدرّبوا عليه تدريباً كبيراً للغاية . : بما يفرضه كل هذا على التعليم من تكلفة باهظة . وأن متوسطة تكلفة التلميذ الذي تتوصل إليه بقسمة التكاليف الكلية على جميع المتحقّين بالتعليم قد تقلل كثيراً من التكلفة الفعلية لتخريج تلميذ واحد في النظام بعد الانتهاء منه بنجاح ، وينطبق هذا بدرجة أكبر على تكلفة أولئك الذين يتّمنّون دراساتهم ويستخدمون ما تدرّبوا عليه استخداماً حسناً بعد تخرجهم فيه .

وكما قلنا من قبل في كثير من الدول النامية يتم المرحلة الابتدائية نصف من يلتحقون بها أو زد عليه قليلاً . ومن هؤلاء الذين ينهون هذه المرحلة يستغرق أكثر من نصفهم سنوات أكثر من المتأدلاتام هذه المرحلة ، ففي كل من جابون وساحل العاج ومالي مثلاً ، نجد أن أكثر قليلاً من ثلث التلاميذ الذين أمموا الصف السادس الابتدائي استطاعوا الانتهاء من هذه المرحلة في السنوات الست المرسومة لها بينما أستغرق ٤٠٪ منهم سبع سنوات ، واحتاج الباقيون إلى ثمان أو تسع سنوات^(١) .

وتظهر التكلفة الفعلية الكلية بالنسبة لكل متخرج عندما تضاف التكاليف الكلية للتسربين والراسبين إلى الناتج النهائي كما في الجدول (٩) ،

J. Proust, "Les Deperditions scolaires au Gabon ; and I. Deblé (١)
"Rendements scolaires dans les pays d'Afrique d'expression française",
in Etude "Tiers-Monde", Problèmes de planification de l'éducation
(Paris, IEDES, 1964).

وفيه مقارنة للتكلفة الاسمية لكل تلميذ إذا استطاع التلاميذ جميعا الذين يدخلون النظام الانتهاء منه فعلا في الوقت المحدد له ، وسوف يقارن هذا بالتكلفة الفعلية لكل متخرج عندما يدخل في الاعتبار التكاليف الفعلية لإعادة القيد بالصفوف الدراسية وللذين لا يتمون الدراسة .

جدول (٩)

تكلفة الوحدة في كل مستوى تعليمي في إحدى دول أمريكا الوسطى
في العام الدراسي ١٩٦٣/١٩٦٤
(بالدولار)

المستوى التعليمي	التكلفة الاسمية لكل تلميذ في السنة	المدة الاسمية للمرحلة	التكلفة النظرية في المرحلة	المتوسط الفعلي للتكلفة بالنسبة لكل متخرج
الابتدائي	٥١	٦	٣٠٦	٨٠٠
الثانوي				
اكاديمي	١٠٤	٥	٥٣٠	٢٩٧٠
صفي	٢١٧	٥	١٠٨٥	٥٢٨٥
الجامعي	٣٩١	٥	١٩٥٥	٩٧٣٩

Source : unpublished data.

تحسين الكفاية التعليمية :

وإن دليلا من هذا النوع يوجب كما هو واضح على القائمين على الإدارة التعليمية في كل مكان أن يقوموا بمحملات كبيرة تستهدف رفع الكفاية التعليمية

وأنتاجية التعليم ، غير أن السؤال هو كيف يمكن لهم أن يقوموا بهذا العمل على أفضل نحو ؟ ما هي النقاط الأساسية داخل نظامهم التعليمي التي ينبغي أن يوجهوا جهودهم نحوها ويكرسوا لها هجومهم ؟ وما هي الاختيارات الأخرى المتوافرة لهم ؟ .

إن إجابة ذات شقين تفرض نفسها علينا ، والشق الأول يتطلب منهم أن يخططوا حلهم على أساس تحليل الأنظمة وعلى أساس عدد من المبادئ الأساسية ، والشق الثاني يتطلب حسن الاستفادة من الدروس العملية القائمة على الخبرة والمتوافرة من قبل . وسوف ننظر في إيجاز إلى كل من هذين الشقين .

الحاجة إلى استخدام أسلوب تحليل النظم :

فإذا نظرنا إلى الشق الأول فإن نفس النوع من تحليل الأنظمة الذي استخدمناه في هذا الكتاب على نحو شامل يمكن أن يطبق على نحو مثير على الجوانب الخاصة بأي نظام تعليمي معين ، والحق أن الأساليب التي تمكن من القيام بهذا ما زالت تتطلب مزيداً من التنقيح ، غير أن هذا ينبغي ألا يؤجل المسألة ويؤخرها لأن المنطق الأساسي وأساليب منهج التحليل المقترح متوافرة لدينا ، غير أنه من الضروري أن نطبقها في ضوء أفضل الحقائق المتوافرة في أي موقف معين ، وبالرغم من أن البحث سيستمر جرياً وراء حقائق أفضل ، وأساليب أكثر حداًقاً ومهارة .

وعندما نطبق تحليل النظم ليساعدنا على تشكيل استراتيجية للعمل والتنفيذ سيكون من المفيد ألا نترب المبادئ البسيطة التالية عن ذهننا وبعضها مألوف لأي طالب في السنة الأولى من دراسة علوم الاقتصاد لأنها كانت وما زالت بمثابة القلب من جميع أنواع التقدم المصري في إنتاجية الإنسان ، وبعضها الآخر مألوف لطلاب علم النفس الحديث والثرية المعاصرة ولكنها لم توضع

بعد موضع الاستخدام التام ، وإذا وجدنا وربطنا بين هذه المبادئ ، فإنها تصبح أدوات عمل قوية لإعادة تشكيل أى نظام تعليمي وتحسينه بطرق متنوعة ولا حصر لها تقريباً .

مراجعة المبادئ الآتية :

١ - مبدأ الفروق الفردية Individual differences يقرر أن التلاميذ يختلفون ويتفاوتون تفاوتاً هائلاً في استعداداتهم الفردية ومعدلات تعلمهم ، وطرق التعلم ، ومعنى هذا أن كل تلميذ سوف يتعلم على أفضل نحو عندما تتشكل وسائل التعلم وظروفه على نحو مرن بما يناسب مع سرعة تعلمه وأسلوبه وعلى العكس من ذلك إذا وجدنا أن نظام التدريس والتعلم يهمل هذه الفروق الفردية الكبيرة فإن الكفاية التعليمية في كل هذا الموقف لابد وأن تنحدر إلى مادون المستوى المرغوب فيه .

٢ - مبدأ التعليم الذاتي Self-instruction يقرر أن كل تلميذ مهما كانت استعداداته لديه حب استطلاع فطري وقدرة على تعلم قدر كبير من الأشياء معتمداً على نفسه شريطة أن تستثار دوافعه على نحو سليم وأن يوجه التوجيه السديد وأن توفر له مواد التعلم في صورة جذابة وقابلة لهضمها . وعلى العكس من ذلك إذا تعرض التلميذ لفترات طويلة لظروف تجعله يربط التعلم بالخوف والملل والفشل وعدم الأهمية فإن ذلك يقمع حب الاستطلاع الطبيعي عنده ويثد رغبته في التعلم .

٣ - مبدأ الربط بين الطاقة الانسانية والموارد الفيزيقية Human energy and Physical resources يقرر ببساطة بالغة أنه يمكن زيادة العمل الذى ينبذه الإنسان (مدرساً أو تلميذاً) زيادة كبيرة إذا ما وضعنا في متناول

يديه أدوات وتكنولوجيات أكثر وأفضل ، وإذا علمناه كيفية استخدامها .
للأفادة منها على أفضل نحو .

٤ - مبدأ المدى الاقتصادي *Economirs of Scale* ويذكر
بأنه إذا كان الموقف التعليمي يتطلب تسهيلات تعليمية غالية التكلفة وأدوات
وأجهزة فإن تكلفتها بالنسبة لكل تلميذ يمكن خفضها - دون أن يؤثر
ذلك في الجودة أو الفاعلية - وذلك عندما نتجها ونستخدمها على نطاق أكبر
حتى تصل إلى النقطة التي عندها يصبح استخدامها اقتصادياً للغاية .

إن ما يعتبر مرتفع التكلفة على نطاق ضيق بحيث يمنع من الاستخدام قد
يكون ميسراً اقتصادياً عندما يستخدم على نحو واسع وعندئذ يعتبر بحق أقل
الأساليب تكلفة .

٥ - مبدأ تقسيم العمل *Division of Labor* يقرر أنه إذا قسم
الناس أصحاب الكفايات المتخصصة المختلفة بل والمتفاوتون في مستوى
الكفاية ، إذا قسموا عملاً مركباً إلى أجزائه المكونة ، ثم طالج كل شخص
عندئذ الأجزاء التي تتفق على أفضل نحو ، مع كفايته فإن كل فرد يؤدي العمل
بأعلى أنتاجية يقدر عليها ، وستكون النتيجة النهائية لذلك أعظم .

٦ - مبدأ التركيز والمقدار الحرج : *Concentration and Critical Mass*
يقرر أنه ليس من الاقتصاد أن نركز على أهداف تعليمية معينة
سالم نصل إلى نقطة يكون عندها مقدار الناتج وكفايته متناسباً مع الجهد
المبذول ، وما لم نصل إلى هذه النقطة وتتمدها فإن العائد سوف يكون قليلاً
لأن لم يكن معدوم القيمة تماماً .

٧ - مبدأ أفضل استخدام واستفادة : *Optimizing* يقرر أنه عندما
تتحد عدة مكونات مختلفة في نظام أنتاجي فإنه من غير الممكن على الإطلاق

بالنسبة لكل مكون أن يستخدم بالحد الأقصى النظري المرسوم لآنتاجيته ،
ولكن الحد الأقصى للنتائج الكلية أو الشاملة ستتحقق عندما نعمل على تركيب
المكونات بنسب تتيح استخدام أندر المكونات وأغلاها أكبر استخدام ،
وتستخدم المكونات الأرخص والأكثر وفرة استخداماً أقل وإن الاستفادة
من نظام تعليمي على أفضل نحو أو من نظام فرعي يستلزم عملية اقتصادية
trade-offs صممت لتحقيق أفضل مجموعة من النتائج الجيدة لتعلم من
ناحية وبتكلفة اقتصادية معقولة من ناحية أخرى . وإن أفضل ترتيب أو تنظيم
من وجهة النظر الاقتصادية للبحث من النادر أن تتفق مع أفضل تنظيم من وجهة
النظر التعليمية ، وعلى ذلك ففي مجال التطبيق ينبغي أن نبحث عن أفضل توفيق
بين وجهتي النظر .

أمثلة توضح كيفية تطبيق المبادئ السابقة :

وهذه المبادئ قد تبدو عقيمة جداً عندما تصاغ صياغة مجردة ، غير
أننا نستطيع أن نبحث فيها الحياة وأن نعطيا معنى عملياً عندما ننقل إلى الجانب
الثاني من الدوال الذي طرحناه من قبل ، ولقد بذلت أنظمة تعليمية عديدة
في الحقيقة جهوداً ذات أهمية في العشرينات الماضية لزيادة كفاءتها وفعاليتها ،
وأن خبرات تلك النظم لتبرر أن نفحصها تحسباً أحق وعن قرب وأن يتاح لها
انتشار أوسع ، ونورد هنا على سبيل المثال بعض الممارسات التي جربتها هذه
الأنظمة والتي يمكن لأنظمة أخرى أن تحصل منها على إشارات وتوجيهات
مفيدة .

إتقاص تكاليف بناء المدرسة وذلك عن طريق استخدام أساليب التخطيط
والهندسة وطرق الإنتاج الحديث كذلك التي نعرفها معرفة جيدة من خبرات

البريطانيين والمكسيكيين، وتلك الطرق التي يشجعها الآن مراكز اليونسكو للأبنية المدرسية في المناطق النامية^(١).

إن إعادة تخطيط وتقسيم المساحات المتوافرة واستخدامها إلى أقصى الحدود مثل الجداول الأكاديمية خلال العام كله التي تتبناها جامعات معينة في الولايات، ونظام الفترتين في المدارس الابتدائية بالهول النامية كما في تونس وعدة دول في أمريكا اللاتينية^(٢)، والحل الأخير لا يعتبر تربوياً ومرغوباً فيه في المدى البعيد، ومع ذلك فهو كمرحلة انتقال مناسب وما يزال يستخدم استخداماً كبيراً من قبل الاتحاد السوفيتي وفي بعض الحالات في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد

Educational Facilities Laboratories, Inc., The Cost of a School-house (New York, 1960); Interstate School Building Service, Economies in School Construction (Nashville, Tenn., George Peabody College for Teachers, 1962); Mexico, Regional School Building Centre for Latin America, CONESCAL (Mexico, 1965 to date); United Kingdom Department of Education and Science, Bulletin (London, 1955 to date); and Unesco, Various Publications of the Regional School building centers for Africa and Asia, Khartoum and Colombo. American Association of School Administrators, Year-round (٢) School (Washington, D.C., 1960); G. Oddie, School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications (Paris, OECD, 1966); W.H. Stickler, and M.W. Carothers, The Year-round Calendar in Operation (Atlanta: Southern Regional Education Board, 1963); D.J. Vickery, A Comparative Study of Multi-purpose Rooms in Educational Buildings (Bangkok: Unesco Regional Office for Education in Asia, 1964); D.C. Webb, Year-round operation of Universities and Colleges. (Montreal: Canadian Foundation for Educational Development, 1963); J.T. Shaplin, and H.F. Olds, Team Teaching (New York, Evanston, and London, Parper & Row, 1964); and J.L. Trump, Images of the Future: A New Approach to Secondary School. (Urbana, Illinois: Commission on the Experimental Study of the Utilization of the Staff in the Secondary School, 1959).

أتاح لعدد أكبر من الأطفال الحصول على التعليم دون أن يلحق ضرراً كبيراً
بكيف التعليم .

إيصال التعليم الجيد عن طريق الأذاعة والتلفزيون وإيصال المواد
الدراسية الجديدة والأكثر حداثة . وتوسيع مجال هذه الخدمات التعليمية
بحيث تشمل عملاء جدد لم تسبق خدمتهم ، وذلك بنفقات أقل مما يحدث
بالوسائل التقليدية ^(١) .

إطالة الساعات المدرسية لإتاحة وقت أكبر للتدريس والتعلم (في بعض
الدول النامية) حيث تقل الساعات الدراسية وتقتصر السنة الدراسية قصراً
كبيراً وذلك بقصد ضمان نتائج مرضية .

اشتراك معهدين متجاورين في التجهيزات المدرسية الغالية التكاليف وفي
هيئات التدريس المتخصصة (المعامل - الملاعب - المطاعم - المرح المدرسي -
الخدمات الدراسية) وذلك عندما يكون ذلك ممكناً دون زيادة كبيرة في
تكاليف النقل أو التركيب .

اشتراك الولايات المتجاورة أو الدول في البرامج الجامعية المتخصصة الغالية
التكاليف وبهذه الطريقة يمكن أن تحقق مما لا تستطيع كل على حدة تحقيقه
(مثلاً جامعة شرق أفريقيا ، أمريكا الوسطى . مكتب التعليم للمناطق الجنوبية
في الولايات المتحدة ومجموعات من الكليات العديدة المتعاونة في الولايات
المتحدة) وجامعتي داکار وأبديجان ^(٢) .

(١) W. Schramm, et al., op. cit. (in particular, the summing up to Chapter 4, "What do the new media cost?").

Consejo Superior Universitario Centroamericano, Plan para la integración regional de la educación Superior Centroamericana (Costa Rica, 1963); and Unesco, The Development of Higher Education in Africa (Paris, 1963), pp. 219-338.

إستخدام مساعدين للمدرسين في حجرة الدراسة وذلك لقيام بالأعمال المكتاتية وما يماثلها .. وعلى هذا النحو يمكن أن نساعد المعلمين على القيام بتدريس مباشر أكثر (كما في مدارس حكومية كثيرة في الولايات المتحدة).^(١)

التأهيل والأهتمام الأكبر بالتعليم الدائى الحسن التخطيط مثلاً بإستخدام مواد التعليم المبرمج ، الآلات التعليمية ، ومعامل اللغات ، والكتب الجيدة ، وكل هذه تمكن التلاميذ من أن يتحركوا وفقاً لسرعتهم كما تمكن المدرسين من أن يخدموا أعداداً أكبر من التلاميذ (وهناك أمثلة كثيرة في أمريكا الشمالية وفي أوروبا ، وأمثلة قليلة في المناطق النامية) .^(٢)

تزايد الأفاق على الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى وذلك لتمكين التلاميذ من تعلم مقادير أكبر ، معتمدين على أنفسهم ولزيادة أنتاجية المدرس وحماية التلاميذ من المدرسين غير المؤهلين الضعفاء . (ول سوء الحظ عة اتجاه مضاد في كثير من الدول النامية حيث أدى ضغط تكلفة المدرس المتزايدة إلى تأثير مضاد هو تقليل مخصصات المواد التعليمية والمكتبات المدرسية) .

إستخدام الممارسات الإدارية الحديثة في مجال الخدمات المدرسية كأن تستخلم بالنسبة لتكاليف خدمات الأتقال ، وفي الكافتيريا ، وفي تدير الكتب المدرسية

M. Blair, and R.G. Woodward, Team Teaching in Action (١) (Boston : Houghton Mifflin Company, 1964) ; Central Michigan College, A Co-operative Study for the Better Utilization of Teacher Competencies (Mount Pleasant, Mich., 1955) ; K. Lovell, Team Teaching (Leeds : University of Leeds Institute of Education, 1961) ; and J.L. Trump, Images of the Future, op. cit.
P.K. Komoski, and E.J. Green, Programmed Instruction in (٢) West Africa and the Arab States, a report on two training workshops (Paris, Unesco, 1964) ; A.A. Lumsdaine, and R. Glaser, Teaching Machines and Programmed Learning, I, 1965, II ; and Fund for the Advancement of Education, Four Cases of Programmed Learning, (New York, 1964).

وغيرها من المواد، وتخزينها وفي صيانة المباني... الخ ولقد أدت عمليات التحليل البسيطة في عدد من الأنظمة المدرسية والجامعات إلى إظهار أن ثمة مجالا كبيرا لتحسين مثل هذه الخدمات وإتقاص تكلفتها .

ضم المؤسسات التعليمية الصغيرة الحجم ودجها في وحدات أكبر وأكبر كفاءة وأحسن جودة ، وينطبق هذا على وجه الخصوص على المدارس الثانوية وعلى المعاهد الصغيرة لإعداد المعلمين (غير أن دولا عديدة في أمريكا اللاتينية قد سارت في الاتجاه العكسي بأن أنشأت عـددًا كبيرًا جدًا من الجامعات الصغيرة لا يمكن أن نأمل في بقائها حية من الناحية التعليمية والاقتصادية).^(١)

دراسة واختيار موقع المدارس وحجمها بحيث تخدم على أفضل نحو مجتمعا من التلاميذ مبعراً وذلك بأقل تكلفة (فالبحوث العلمية في هولانده طبقت نظرية الموقع على التعليم ، وتوفير تسهيلات لتدريس مهني (للمرحلة الثانوية) بين المدن اللبنانية المختلفة على أساس دراسة التكاليف النسبية للأنماط المختلفة من هذه الدراسة .

وهذه القائمة المختصرة المنتقاة توضح أن هناك فرصاً كثيرة لتحقيق تحسينات في الكفاية التعليمية ، ذلك أنها تبين بجلاء أنه لا يوجد دواء وحيد لكل داء، كما تبين وجوب الأقتراب من هذا العمل من زوايا كثيرة وفي نقاط شتى، وتصميم وعزم هائلين .

ولا تستلزم معظم أنماط العمل السابقة خروجاً كبيراً وملفتاً للنظر على الممارسة

Interstate School Building Service, School Construction, (١)
op. cit. ; and Unesco, Provisional Report of the Meeting of Experts
on Higher Education and Development in Latin America, University
of Costa Rica, San José, 15-24 March 1966, in Higher Education and
Development in Latin America (Paris : Unesco, 1966), pt. 11, p. 8.

التقليدية . وسوف تؤدي هذه الممارسات بغير شك عندما تطبق بقوة وعلى نحو خلاق إلى تحقيق مكاسب هائلة . ولكن السؤال يبقى : هل يكفي إستخدام الوسائل التقليدية لحل المشكلة ؟ أن تخميننا هو أننا في حاجة إلى شيء أبعد وأكثر ، فنحن نحتاج إلى إستراتيجية جديدة في الأساس تعظم قيود التقاليد وتجبرو على أن تفكر في تجديدات من النوع المقبول في المجالات الحياتية الأخرى ، ولقد أدى نقص في الشجاعة والخيال إلى العجز حتى عن أن نعلم بإستخدامها في مجال بالغ الأهمية والحيوية وهو تعلم الإنسان ونموه .

ومن الغريب أن التجديد في التربية النظامية أصعب كثيراً عن عمل ما ليس تقليدياً في الجانب الآخر من التربية ونعني به التربية غير النظامية أو غير المدرسية وهذا هو الموضوع الذي تناوله الآن .

الفصل الخامس

التربية غير المدرسية

أشرنا حتى هذه النقطة إشارة عارضة إلى ذلك التنسيق الحير والمرتكب للأنشطة التعليمية غير المدرسية ، ولتدريب الذي يشكل - أو ينبغي أن يشكل - كلمة هامة للتعليم المدرسي في أي مجهود شامل على المستوى النوعي للتعليم . ويطلق على هذه النشاطات تسميات مختلفة - تعليم الكبار والتعليم المستمر - التدريب أثناء الخدمة - التدريب المعجل ، تدريب الفلاح أو العامل - أنواع من التعليم الإضافي . وهذه النشاطات تمس حياة كثير من الناس وحين يحسن توجيهها فإن لها إمكانية طالية للإسهام بسرعة وعلى نحو جوهري في تنمية الفرد وفي التنمية القومية . ويمكن أيضاً أن تسهم في الإثراء الثقافي ، وفي تحقيق الفرد لذاته .

وهناك إذن إتفاق عام شامل على أن هذا النسق التعليمي غير الواضح الملامح هام ، ويستحق عناية واهتماماً أكبر . غير أن المرء يجد في ضوء الشواهد السطحية أن الكلمات الجريئة والشجاعة عن هذا الموضوع يندر أن ترتبط بأفعال جريئة وشجاعة بنفس المقدار . وهناك سبب واضح لهذا وهو أن النشاطات التعليمية غير المدرسية إذا قورنت بالنظام والتنسيق والتماسك النسبي الموجود في النظام التعليمي المدرسي تبدو غير منظمة وتتحدى الوصف البسيط لها بأنها ذات خطة منظمة ولا يمكن أن تشخص على هذا النحو . وهناك عدد قليل من الدول التي يتوافر لديها بيانات وإحصائيات جيدة عن نشاطاتها الحالية في هذا المجال ، وبالتالي فإن كثيراً من الدول ليس لديها تقويم وتقدير لحاجاتها المستقبلية وكيفية مواجهتها على أفضل نحو . ولقد حاول معهد التخطيط

التعليمى الدولى أن يوفر مثل هذه البيانات والاحصائيات فى تنزانيا والسنگال .^(١)

وكثيراً ما تكون أهداف هذه النشاطات غامضة وغير واضحة ، كما أن المستفيدين منها غير واضحى التحديد ، ومسئولية إدارتها وتمويلها مبهمرة بين عشرات من المؤسسات الدائمة والخاصة . وهذه الأنظمة تنشأ تلقائياً وتسمى «تذهب ، تنجح فى بعض الأوقات نجاحاً باهراً ، وتموت فى حالات أخرى كثيرة ، دون أن يلتفت إليها أحد أو يحزن عليها . وليس هناك أشخاص مسئولون على وجه التحديد عن الإشراف عليها ، أو المحافظة على تطوير نخطها على نحو شامل ، والتعرف على الثغرات التي نحتاج إلى الملاء . وتصور متطلباتها فى المستقبل ، أو إقتراب أولويات بالنسبة لها ، وطرق أفضل للتسيق بينها ورفع كفاءتها وفاعليتها .

وتزداد المسألة غموضاً ، وتحيط بها الغيوم إذا أخفق المرء فى التمييز بوضوح بين حاجات التعليم غير المدرسى فى الدول الصناعية المتقدمة وحاجات الدول التي تقل عنها من حيث التقدم .

حالة الدول الصناعية :

لإزداد إدراك الدول الصناعية فى أوروبا وأمريكا الشمالية ووعياها بوجوب متابعة التعليم المدرسى — مهما كان مستواه — من خلال أشكال ملائمة من

See J. King, Planning Non-formal Education in Tanzania, (١) African research monographs No. 16 (Paris : Unesco/IIEP, 1967) ; and P. Fougeyrollas, F. Sow, and F. Vallandon, L'Education des Adultes au Sénégal, Monographies Africaines, No. 11 (Paris, Unesco, IIEP, 1967).

(التعليم المستمر) خلال حياة كل شخص ^(١) . وإستمرار التعليم خلال الحياة أساسى فى مجتمع سريع التغير والتقدم لأسباب أساسية ثلاثة :

١ - لضمان قدرة الأفراد على التحرك المهني وإتاحة فرص عمل لمن ترك العمل فى الماضى .

٢ - أن يزود الأشخاص ذوى التدريب الجيد بالمعرفة الجديدة والتكنولوجيات الأساسية للمحافظة على إنتاجيتهم العالية كل فى مكان عمله .

٣ - تحسين رضا الفرد عن حياته ، وتحسين نوعيتها من خلال الإثراء الثقافى لوقت فراغهم المتزايد .

ومن هذا المنظور يصبح للتعليم والتدريب المستمر للمعلمين فى جميع المستويات دلالة إستراتيجية خاصة وإذا أخفقوا فى ملاحقة آخر تطورات المعرفة فإنهم سوف يقلون إلى مواطني الغد ، تعليم الأوس .

ولقد حدث تطوير سريع جداً فى معظم الدول الصناعية فى شبكة برامج للتعليم المستمر ، وذلك إستجابة لهذه المتطلبات العديدة . ومن الممكن تماماً أن يبلغ ما يستغل فى بعض الدول (الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي) من مجموع الموارد الاقتصادية والطاقت الانسانية المستغلة فى هذه البرامج ما يقرب من مجموع ما يستغل منها فى التعليم المدرسى بمجوله الزمنى الكامل .

وحقيقة هذه المسألة برمتها غير معروفة ، لكن المجهود الذى قام به هارولد كلارك بجامعة كولومبيا ، والذى درس الموقف فى الولايات المتحدة كشف عن بعض النتائج المذهلة . لقد وجد أنه بالإضافة إلى النظام التعليمى المدرسى هناك عل الأقل ثلاثة أنظمة تعليمية غير مدرسية خفية عن المبان إلى حد كبير ،

ولكنها منشقة بتعليم متعمق لكثير من الأشياء التي يتناولها التعليم النظامي المدرسي . وأول هذه الأنظمة للتعليمية ما نمجده لدى مؤسسات الأعمال الخاصة . والثاني ما نمجده لدى المؤسسة العسكرية ، أما الثالث فيشتمل على أنواع كثيرة من النشاط التعليمي تشرف عليه هيئات ومنظمات خاصة تتطوع بقيام بهذا العمل ^(١) . وبعض الشركات الصناعية العملاقة ، كما استطاع الاستاذ كلارك أن يقدر ويحسب (ولو أن سجلات حساب هذه الشركات ليست واضحة فيما يتصل بهذه المسائل) ، تنفق على التدريب ذي المستوى العالي لموظفيها وعمالها ميزانيات تعليمية تبلغ من الضخامة ما نمجده في بعض الجامعات الكبيرة ، وكثيراً ما يكون هذا الاتفاق على نفس الموضوعات التي تهتم بها هذه الجامعات . ولقد وجدنا أيضاً أن المساحة المخصصة للنشاط في مدارس الأحد في بعض الكنائس في بيئات محلية معينة تساوي مساحات الفصول في المدارس العامة المحلية . ومن السكشوف العابرة التي توصل لها ، أن حض أندية البحوث الخاصة كانت تدرس نفس المقررات الدراسية في الملاحة كتلك التي تقدمها الأكاديمية البحرية في « أنا بوليس » Naval Academy at Annapolis ، بل إن طلاب هذه الأندية الخاصة كثيراً ما تفوقوا على طلاب الأكاديمية البحرية في نفس الامتحانات . ومن ناحية أخرى فإن الخدمات العسكرية كانت تزود العسكريين بتدريب في مدى جيد أدى إلى أن كثيراً منهم ترك العمل العسكري ليتحق بالاعمال المدنية . حدثت نفس الظاهرة إلى حد كبير في أوروبا الغربية ، ولو أن ذلك لم

See H.F. Clark, and H.S. Sloan, *Classrooms in the Factories* (١) (Institute of Research, Farleigh Dickinson University, Rutherford, New Jersey, 1958) ; H.F. Clark, H.S. Sloan, and G.A. Herbert, *Classrooms in the Stores* (Sweet springs, Mo : Roxbury Press, Inc., for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1962) ; and H.F. Clark and H.S. Sloan, *Classrooms in the Military* (New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1964).

يحدث بنفس المقدار القى نجده في الولايات المتحدة الأمريكية^(١). وما يستحق التنويه انجازات الدول الاسكندنافية في مجال تعليم الكبار. كما أن الحكومة الفرنسية اهتمت أخيراً اهتماماً متزايداً بالتدريب الخاص وبرامج إعادة تدريب الكبار^(٢). كما بدأ تعليم الكبار في جمهورية المانيا الفدرالية ، وفي المملكة المتحدة حياة جديدة منذ ١٩٤٥ وذلك إلى حد كبير من خلال رعاية المؤسسات الخاصة . وتزيد الشركات الصناعية في أنحاء أوروبا كلها من عنايتها بالتدريب أثناء الخدمة ومن رعايتها لبرامج التنمية المهنية ، على الرغم من أن هذا يحدث ببطء شديد فيما يبدو بحيث لا يلاحق احتياجاتها . وتقوم الخدمات العسكرية بتدريب القائمين بإعداد البرامج في الآلات الحاسبة الحديثة ، وتدريب الفنيين في الالكترونيات وما شابه ذلك ، وهؤلاء يلتحقون في النهاية بأعمال مدنية .

ولقد أضفى الاتحاد السوفيتي والدول الاشتراكية الأخرى في أوروبا على التربية المستمرة أهمية كبيرة ، وخُفَّت هذه الدول خطوات فعالة في تحقيق هذا النوع من التربية . ويبدو أنها ذهبت إلى أبعد مما استطاعت الدول الغربية أن تصل إليه في تعظيم العوائق المصطنعة التي أقيمت على الانفصال غير الصحي بين التعليم المدرسي والتعليم غير المدرسي لفترة طويلة . ولقد ترتب على ذلك وجود حوار مستمر في الدول الاشتراكية بين الجامعات والمدارس الفنية والصناعات التي تخدّمها والرواد في البحوث الصناعية . وثمة سؤالان أساسيان بالنسبة لهذا الحوار وهما : (١) مامدى صلاحية البرامج التعليمية الموجودة حالياً وكيف يمكن

See A.A. Liveright, "Observations on Developments in the (١) Field of Higher Adult Education in 1965", Limited Circulation Statement at the Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston, February, 1965.

See "La Formation Professionnelle des Adultes", in notes et (٢) études documentaires, No. 3104, 9 Juillet 1964, Paris, Secrétariat du Gouvernement, Direction de la Documentation.

تحسينها ؟ (٢) ما هي الأنماط الجديدة من القوى العاملة التي سوف نحتاج لها لخدمة الأنواع الجديدة من التكنولوجيات التي لا تزال في الأفق ؟ ومن ثم ما هي التحديثات التي نحتاج إليها الآن في البرامج التعليمية لكي نواجه هذه الحاجات الجديدة ؟ .

وفوق هذا فإن الأنظمة التعليمية في هذه الدول قد أوجدت وابتدعت علاقة وثيقة جداً بين العمل والممارسة . وهكذا نجد أن حوالي نصف الطلاب المتحقين بالبرامج الهندسية في الجامعة في الاتحاد السوفيتي يدرسون بعض الوقت ، بينما يقومون بأعمالهم بانتظام خارج الجامعة . فهم يقومون بقدر كبير جداً من التعلم بالمراسة ، وحديثاً جداً عن طريق التلفزيون ، وذلك مع قضاء فترات دراسية بين الحين والآخر في الجامعة ^(١) . وهناك فرص كثيرة وعديدة متاحة للعامل القادر الطموح في الاتحاد السوفيتي لكي يتقدم تعليمياً عن طريق العودة إلى المدرسة ، وذلك بغية تضييع شخصية كبيرة . وأساتذة الجامعة بدورهم مضطرون بل ويسمح لهم بأن يتركوا التدريس بالجامعة بعض الوقت لكي يتابعوا التطورات الجديدة المتصلة بميادين تخصصهم مثل برجة الآلات الحاسبة وذلك لكي يحافظوا على قدراتهم في البحث العلمي ، وحتى يتجنبوا التخلف في هذا المجال . وبعض أصحاب المهن كالأطباء مضطرون لمتابعة المعرفة الجديدة والأساليب الفنية الجديدة في ميادين تخصصهم ، ويمكنوا من تحقيق ذلك . وسوف يستمر نمو هذه البرامج التعليمية غير النظامية وانتشارها على نحو سريع في الدول الصناعية . وليس من شك في أن الحاجة إليها واضحة ، والدوافع لاستمرارها قوية ، ويمكن توفير الموارد اللازمة لها . هذا فضلاً عن أن هذه البرامج تساعد الأشخاص على أن يواكبوا العصر . كما أن هذه البرامج الأكثر مرونة من برامج التعليم المدرسي ، تموض عيوبها وتعالج نقائصها ، تلك العيوب التي تنبثق من فشل هذا التعليم فشلاً سريعاً إزاء الحاجات المتغيرة .

وكل هذا يبرز أهمية بلورة وتطوير وجهة نظر أكثر تماسكاً عن النظام التعليمي غير المدرسي تيسر التنسيق بين أجزائه بعضها والبعض الآخر تنسيقاً أكثر فاعلية ، وكذلك بينه وبين النظام التعليمي .

إن نفس الظروف التي خلقت الحاجة إلى التعليم المستمر في هذه الأقطار ، قد جعلت أيضاً إعادة تعريف وتحديد دور التعليم النظامي على نحو جوهري وأساسي أمراً ضرورياً . وينبغي أن يكون الدور الأول للتعليم النظامي في السياق الجديد للتغير السريع - كما أكدنا ذلك مراراً - هو أن يعلم التلاميذ ليتعلموا بأنفسهم وبحيث يستطيعوا فيما بعد أن يستوعبوا المعرفة الجديدة والمهارات بكفاءة ممتدين على أنفسهم . ولا تستطيع حتى أعظم الجامعات أن تأمل في تخريج أشخاص متعلمين ، بمعنى أنهم قد آتوا تعليمهم . إن هدفها وأملها في الواقع ينبغي أن يكون تخريج أشخاص قادرين على التعلم ، أي لديهم استعدادات حسنة ليعيشوا حياة من التعلم المستمر . وهذه مسألة مختلفة تماماً عن تخريج أشخاص آتوا تعلمهم .

حالة الدول النامية :

تقف الدول النامية في الوقت الحاضر في موقف مختلف تماماً بالنسبة للتعلم غير المدرسي . وبما أنه لا يتوافر لديها نفس الأساس الاقتصادي العريض الذي يوجد في الدول الصناعية ، أو نفس الأساس الشامل من التعليم العام ، بحيث تبنى فوقه ، فإنها تواجه مجموعة مختلفة من الحاجات الملحة والأولويات . وعندما تنغل هذه الحقيقة كما يحدث عندما تستخدم تلك الدول جهود الاختصاصيين في تعليم الكبار في الدول الصناعية وهي جهود تبذل بكل النوايا والمال في الخبرة وتحاول تطبيق النظريات ومراعاة الأولويات واستخدام الطرق الملائمة للدول الصناعية في الدول النامية . وسوف تكون هذه الجهود عديمة الجدوى بل وقد تحدث ما هو أسوأ من ذلك فتجلبب الضرر .

أن الدول الفقيرة تواجه الآن أولوية خاصة بالتعليم غير المدرسى ، وهي أولوية واجهتها الدول الصناعية الحالية في وقت مضى . وأن عليها أن تستمد للأعداد الكبيرة من التلاميذ والعمال وذوى المشاريع الصغيرة الذين لم يسبق لهم دخول حجرة الدراسة ، ويحتمل ألا يدخلوها ، فتعد لهم مجموعة من المهارات المعينة والمعارف التى يستطيعون استخدامها لتنمية أنفسهم ولتنمية أمهم ^(١) .

وهناك أولوية أخرى وهى رفع مستوى كفاية الأشخاص ذوى الكفاءة الجزئية — كالمدرسين مثلا — الذين يقومون بأعمال فى النظام الخاص والعالم بحيث يكونوا أكثر فاعلية فى أداء أعمالهم . والحق أن نوع التدريب أثناء الخدمة يمكن أن يكون مفتاح تحسين نوعية وكفاية الأنظمة التعليمية والإدارة الحكومية والمشروعات الصغيرة . فضلا عن ذلك ، فهناك عمل ضخم أكده « جاي هنتر » فى دراسة عن تنزانيا ^(٢) . وهو إقراض الاستثمارات التعليمية المثلة فى آلاف التلاميذ الذين يتروكون المدرسة الابتدائية ، والذين يتخرجون فى المدرسة الثانوية : والذين ينسربون من التعليم والذين لم يتوفر لهم بعد فرص للعمل ، ومع ذلك يمكن تهيئة وإعدادهم لتنوع من العمل يتلاءم مع أشكال خاصة من التدريب (مثل الأعمال التدريبية التى يدرب عليها التلاميذ فى الولايات المتحدة الأمريكية فى ظل ما يسمى برنامج الفرصة الاقتصادية والماملين فيه (The Economic opportunity program and its Job Corps).

وفى ضوء ضيق الرقعة الزمنية والندرة البالغة للموارد المتاحة لهذه الدول فإنها لا تستطيع أن تتحمل سوء توزيعها على نظام خاطئ . من الأولويات . فبالا لاستطيع هذه الدول أن تتحمل توزيع هذه الموارد على حالات البطالة

(١) انظر الملحق رقم ٣٢

(٢) G. Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, African research monographs, No. 9 (Paris : Unesco, IIEP, 1966).

دون تمييز وقد لا يكون لها إلا أثر ضئيل على أهداف التنمية ، أو على برامج إضافية لتعليم الكبار . يقوم بها الجامعة لإشباع الحساس الشغوى لأشخاص سبق تعليمهم وذلك بقصد الاستهلاك التعليمي . وهذه أمور مرغوب فيها ، ولكن ينبغي أن تكون الأولوية في هذه المرحلة للاستثمار التعليمي ، ولأناس يستطيعون أن يجملوا للتعليم عائداً يحقق أقصى خير للجميع . وقد أدرك اليونسكو هذه الحاجة والضرورة وحث الدول من أعضائه في أفريقيا وآسيا على توجيه المشاريع الرائدة لمحو الأمية نحو تعلم يرتبط بالعمل ، ونحو جماعات حسن اتقاؤها داخل القوى العاملة النشطة حتى يمكن زيادة انتاجها بسرعة أكبر وعلى نحو جوهري ، وذلك عن طريق برامج لمحو الأمية حسن تصميمها لتلائم هذا الهدف وتحققه ^(١) . وعلى هذا النحو أنسع مفهوم محو الأمية من حيث الهدف ليشتمل على تمكين الفلاحين والعمال من تعلم الأساليب الحديثة المفيدة التي يمكن لهم استخدامها في مجال العمل بدرجة أكبر .

وهناك قصص في الغذاء منتشرة في جميع أنحاء العالم يتناقض وينذر بالسوء ، كما أن هناك نمواً اقتصادياً مافياً في كثير من الدول النامية ، ومع هذا كله فإن الجهود الرامية إلى تجديد القطاعات الزراعية والريفية لتواكب العصر الحديث غير كافية ، وناقصة . ومن الواضح أنه ينبغي أن يكون تدريب الفلاحين وتوفير الخدمات التعليمية والتدريب عليها وتدريب القادة الريفيين (المجهدين وأصحاب المشاريع المختلفة) ، هدفاً أساسياً لتعليم غير المدرسي في السنوات القليلة المقبلة ولحسن الحظ قد اتضح من قبل كما حدث في كينيا على سبيل المثال ، أن برنامج التدريب المختصر الذي يحسن إعداده لتدريب الفلاحين وزوجاتهم

(١) See Unesco, Literacy : Three Pilot Projects, reprints from the Unesco Chronicle, XI, No. 12 (Paris, December 1965) ; XII, No. 3 (March 1966), and Mary Burnet ABC of Literacy (Paris: Unesco, 1965).

(حتى ولو كن لا يستطعن القراءة) يمكن أن يكون له نتيجة سرية وطنية ، متى تبع ذلك توفير خدمات توجيهية فعالة ومتى دعم ذلك بالناصر الضرورية المتمثلة في حملة زراعية متكاملة للتنمية .

وينبغي أن نذكر هنا مجموعة خاصة من الصعوبات . يبدو أن مشكلة تدريب الفلاحين والقادة الريفيين لا تتركز في معرفة الاحتياجات ، بقدر ما تتمثل في تحقيق التنظيم السليم وتوفير الهيئة العاملة لتنفيذه وتحقيقه . وفي هذا المجال ، فإن نقص الموارد الاقتصادية يمثل عبء أقل بكثير من الناحية المقدمة من الجهود الإشرافية غير المتناسقة للأجهزة الجديدة التي لها يد في المسائل الزراعية والريفية . ويبدو أنه من الضروري جداً أن نعيد توزيع وتوجيه المواهب والطاقات الإنسانية لتترك الأشكال الإدارية الروتينية الأقل إنتاجية إلى أشكال التدريب الزراعي والريفي الأكثر إنتاجية .

وهناك عبء رئيسية أخرى تواجه الدول الفقيرة والدول النامية على السواء ، وهي نقص الوسائل التنظيمية لوضع الأشكال الهامة من التعليم غير المدرسي في مجال التخطيط التعليمي عن وعي وإدراك . طالما أن هذا التخطيط يقتصر على التعليم المدرسي بل وفي بعض الأحيان لم يستوعبه كله . وفي غيبة تخطيط شامل فإنه لا يوجد أساس منطقي معقول لوضع الأولويات ولتوزيع الموارد القليلة ولاختيار التوازن السليم وتقسم العمل بين الأنماط المختلفة من التعليم المدرسي وغير المدرسي الذين يستهدفان أهدافاً متصلة ومختلفة . وإن المرء يخرج بانطباع واضح من الشواهد القليلة المتوافرة قوامه أن ما خصص للتعليم غير المدرسي في معظم الدول النامية من الموارد المتاحة للتعليم قدر قليل ضئيل .^(١) فضلاً عن ذلك فإن هذا القدر كثيراً ما يضيع بسبب نقص في وضوح الاستراتيجية ، وقصور في التخطيط ، وفي تحديد أولويات محكمة ، وتنظيمات إدارية فعالة .

وعلى الرغم من الفروق الكبيرة الملاحظة بين الدول الصناعية والدول النامية

إلا أنها مع ذلك تشترك في حاجات معينة هامة بالنسبة للتعليم غير المدرسى -
أولاً : ينبغي أن تحصل هذه الدول على صورة أوضح لما تقوم به الآن ، ومدى
أجادتها لعمله - وهذا هو الأساس الذى يمكنها من تشكيل أساليب ما تقوم به
من عمل على نحو أفضل وتطويرها ، وللملأ الثغرات والفجوات الهامة وللتخلص
من أنواع النشاط الأقل أهمية لخدمة الأكثر أهمية . ثانياً : أن هذه الدول
في حاجة إلى توفير علاقة أكثر فاعلية بين التعليم المدرسى وغير المدرسى .
وذلك لتعظيم الحائط الفاصل بينهما ، ولتحقيق تقسيم عمل أكثر فاعلية.
بينهما وثالثاً : ولكي تحقق هذه الدول هذين الأمرين فإنها في حاجة إلى
تطبيق وإستخدام أشكال فاعلة من البحث فى هذا القطاع الهام من التعليم القى .
لم يبحث بالقدر الكافى بعد .

ونستطيع جميع الدول فى سبيل تحقيق هذه المحاولات والنجاح فيها أن
تعلم بعضها من بعض بدرجة كبيرة ويمكن أن يساعد بعضها بعضاً . وهذا هو
الموضوع الرئيس الذى سنتناوله فى الفصل التالى .

الفصل السادس

انتعاون الدولى فى مجال التعليم

مفتاح مواجهة الأزمة

السوق الدولية المشتركة للتعليم

إن رجال الدولة ومستشاريهم يكافحون بجهد وإجتهاد هذه الأيام لحلق أسواق مشتركة محلية يمكن من خلالها للبضائع الاقتصادية أن تتدفق بوفرة أكبر. والنظم التعليمية على أية حال لديها الآن بل وقد كان لديها سوقها المشترك منذ وقت طويل جداً. وهو سوق يوجد فى جميع أنحاء العالم، ولقد إزداد مقدار التجارة فيه خلال العشرين سنة الماضية — فى الحجم والتنوع والمجال الجغرافى — ومع هذا فإن فوائده الممكنة لم تتحقق إلا نادراً.

وهل فى الإمكان تنظيم توزيع التبادل العالمى للسلع التعليمية والثقافية على نحو يساعد على حل أزمة التعليم التى يشارك فيها جميع أعضاء السوق التعليمى المشترك؟ إن هذا السؤال يقرر ويحدد اهتمامنا الرئيسى هنا وقبل أن نتقل إليه على نحو مبسّط على أية حال، ينبغى أن نهتم بمدد من الأسئلة الأساسية فى هذا الموضوع. كيف أثر هذا التبادل العالمى المتزايد فى السنوات الحديثة على الأنظمة التى يواجهها التعليم الآن؟ هل ساعدت طرق معينة على التسهيل بحدوث هذه الأنظمة وتفاقمها، أم أن هذا التبادل كان فى أساسه قوة محاربة، أم أنها حالت دون أن تصبح الأنظمة أكثر حدة؟

الفوائد المشتركة للتجارة التعليمية بين الدول :

إن النظرة إلى بعض الملامح الهامة لنظام التبادل هذا يمكن أن تزيد هذه الأسئلة وضوحاً . وربما يحقق هذا أيضاً الرجوع إلى شكل (٣) أى الفصل الأول الذى يحدد العلاقة بين نظام تعليمى لدولة معينة والأنظمة التعليمية فى دول أخرى .

ووراء هذا الرسم التوضيحي تكن عدة حقائق ذات أهمية رئيسية وأولها أن كل نظام قومى للتعليم يشكل فى الحقيقة جزءاً متكاملًا مع النظام التعليمى فى العالم بأكمله . ويمكن أن يقال نفس الشيء على البيئة المحلية القومية لكل أمة حيث يعمل بعض أفرادها خارج حدود نظامها التعليمى . ومع ذلك فهم يشكلون وحدة هامة فيه . ولا يصدق هذا الكلام كنظرية بل إنه يمثل واقعاً عملياً ووظيفياً . والحق أن أى نظام تعليمى يحاول أن ينفق على نفسه الأبواب مبيداً عن الانفتاح على البيئة العالمية مقضى عليه بالمعاناة والتعرض للآلام . وهذا بالتأكيد ما يتعرض له أحد أطراف الإنسان مثلاً عندما يتمتع وصول وتجدد الدم إليه . ولا شك أن ما يعانى منه النظام التعليمى لابد وأن يعانى منه المجتمع القائم فيه هذا النظام .

وهناك حقيقة ثانية توضح لماذا تكون هذه القضية على هذا الوضع . إن التجارة التعليمية بين الدول تقريباً وفى كل مكان ذات فائدة وفتح متبادل ومشترك . ويمكن أن نجد أحد الأدلة على هذه النقطة فى الخبرات الحديثة نسبياً فى الدول الشرقية والغربية على السواء . فى أسوأ أيام التوتر السياسى بينهما توقفت التجارة الاقتصادية ، ومع ذلك فإن هذه الدول بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى وجدوا أن من مصلحتهم المشتركة أن يحافظوا على التبادل التعليمى والثقافى بينهم . ومنافق هذا التبادل الآن لا يرقى إليها الشك ، كما أن

هذه العملية مستمرة ، وربما ساعد هذا التبادل على تنمية إقتصاد كل منها على نحو أسرع . غير أن معظم الملاحظين يتفقون على أن للإبقاء على طرق الاتصال العقلية والثقافية مفتوحة فائدة أكثر أهمية وأبعد أثراً - حتى ولو توقفت جميع أنواع طرق الاتصال والحوار الأخرى . ومن الآثار الهامة لذلك أنه يساعد على تحطيم الأوهام السيئة والصور الزائفة التي يضرها كل فريق . وأن التبادل يساعد على توسيع وتعميق التفاهم المشترك الأصيل وذلك عن طريق المشاهدة المباشرة والحوار المتبادل وجهاً لوجه . كما أن هذا التبادل يثير ويثرى كلا من الأنظمة التعليمية الداخلة في هذه العملية وهي تحقق نفس الأثر على أساس فردي بالنسبة لكثير من العلماء المبكرين والكتاب والفنانين الذين يلتقون في مؤتمر طاملي يشعرون جميعاً خلاله أنهم في موضعهم الصحيح .

وثمة دليل آخر على الفوائد المشتركة للتبادل الفكري على الصعيد العالمي نجده في مجال العلم والتكنولوجيا . وهنا تكون كل أمة قد تعلمت أن التجارة الحرة في المعرفة والعلماء ضرورة ملحة لتقدم كل منها . ومع ذلك فإنزال بعض العوائق قائمة وتحول دون هذا التبادل العلمي . غير أنه ليس هناك من ينكر أن العلماء في السنوات الأخيرة - بمساعدة اليونسكو والمنظمات العالمية الأخرى والجمعيات المهنية المتطورة كانوا وما يزالون نماذج لتعاون العقلي جذرياً بأن يحثه على أفضل نحو حملة الأشكال الأخرى من المعرفة الإنسانية . ولقد كتب ملفل Melville عن الشخصيات النابذة التي تقود مثل هذا التبادل الفكري فقال «إن المبقرى في جميع أنحاء العالم عندما يتعاون مع غيره من المباحرة ويقف معهم يداً بيد، فإن إتفاضة قوية واحدة قوامها الاعتراف بمجهودهم تكفل للحوار الفكري بينهم أن يتصل ويؤتي ثماره بالنسبة للعالم كله» ^(١) .

Quoted in James A. Perkins, "The International Dimension (١) of the University," an address delivered by the Cornell University President before the Women's Planning Committee of the Japan-International Christian University Foundation, New York, October, 1968.

أهمية الأفراد والمؤسسات:

وينقلنا هذا إلى الحقيقة الثالثة الهامة وراء هذا الشكل التوضيحي وهي حقيقة في بعض الأحيان لا تظهرها في وضوح المؤسسات التي تسهل هذا التبادل الفكري وتشجعه . وهذه الحقيقة هي أن الأفراد هم في الحقيقة الذين يدفعون بمجلات هذا العمل في السوق العامة لتبادل الفكري الحر . وبطبيعة الحال فإن هذه المؤسسات ضرورية وهامة ، ويصدق هذا قبل كل شيء على الجامعات في كل مكان . إن الجامعات هي ، أو ينبغي أن تكون ، الدعامة الأساسية لبناء الفكري بأكمله . وفي التحليل النهائي على أية حال نجد أن الأفراد من العلماء والمعلمين والطلاب هم أساس التبادل بين هذه المؤسسات بما يعطى لهذا العمل المشترك حيويته وقوته ونجاحه أو ضعفه وفشله . ولقد لحص جيمس بيركنز J. Perkins هذه النقطة كما يلي :

« من الجامعة يخرج رجل الفكر القوي يعمل مع زملاء له في بلاد أخرى ، وإلى الجامعة ينبغي أن يعود مرة ثانية ليراجع أفكاره ويختبرها ويعمل فيها . قبل أن يرسلها إلى العالم مرة أخرى . »

ويؤكد بيركنز مجموعة من القواعد الأساسية لهذا التبادل العالمي ، وهي تفرض على الأعضاء المشاركين فيه مطالب والتزامات خاصة . وهذه تشمل :

« إلزام قاطع بالبحث عن الحقيقة ، وتكريس الجهد للأخذ بالموضوعية ، ورفض التنصب القاتم على عدم تقبل واستساغة الأفكار والآراء المخالفة ، وإدراك واع بأن البحث العلمي لا نهاية له ، ورغبة في دراسة ومراجعة الأمور التي تبدو ثابتة ومقررة . ^(١) »

طبيعة مكونات التجارة التعليمية :

وثقة حقيقة رابعة ينبغي علينا ملاحظتها وهي أن التجارة التي تتم بين الأنظمة التعليمية ليست من نوع السلع التي تنظم وتضبط في صناديق عليها يانها الواضحة ، وذلك لأنها متداخلة ومتعددة الأشكال والأنواع . ورغم ذلك ، ولكي نيسر التحليل والمناقشة يمكن تصنيف معظم مكوناتها في الأنواع الثلاثة الآتية :

(١) المعرفة والأفكار التي تنتقل عن طريق الكلمة المطبوعة ، والأفلام ، ووسائل الاتصال الالكترونية الأخرى ، أو عن طريق عقول الناس .

(ب) الأفراد من معلمين وطلاب وباحثين وخبراء وغيرهم .

(ح) الأدوات والأجهزة والمعدات التي ترسل من دولة إلى أخرى ويستفاد منها في تكنولوجيا العملية التعليمية .

وكثيراً ما يلزم لكي نيسر التبادل في هذه الأنواع الثلاثة عنصراً جوهرياً آخر وهو المال . فالإل ضروري لتمويل مختلف أنواع المنح الدراسية ، وبرامج الإعارة للخبراء والمعلمين ، ولشراء الأجهزة والأدوات والوسائل ، وكذلك لإنشاء المباني التي يحتاج إليها التعليم .

وهذا يوصلنا إلى الحقيقة النهائية الهامة وراء هذا الشكل التوضيحي وهي مبدأ المنفعة المتبادلة والقواعد الأساسية في إقامة وتشغيل هذا النظام وأهميته . وهذه كلها تنطبق بنفس القوة وتستخدم في التبادل التعليمي بين الدول الصناعية والتنمية على حد سواء . ويتم الكثير من هذا التبادل هذه الأيام تحت اسم المساعدة الخارجية أو العون الأجنبي ، وهناك فكرة عامة شائعة عن أن هذه العلاقة والفائدة منها نسير في اتجاه واحد . والحقيقة على أية حال أن الفوائد تحدث دائماً في الاتجاهين . ولقد عبر الأستاذ ريكاردو مدير أحد

الاقسام باليونسكو عن هذا الموضوع تعبيراً موجزاً ودقيقاً فقال : « لا يمكن أن تستمر النظرة إلى المساعدة الفنية على أنها تسير في اتجاه واحد ، ذلك أن جميع الدول تحتاج إلى بعض القوى العاملة المتخصصة من دول أخرى ، وذلك على نفس النسق الذى تحتاج فيه إلى تبادل السلع والمنتجات المادية فيما بينها . . . وأن المساعدة الفنية بين الدول يمكن فى المستقبل أن نبداها بمفهوم التعاون الفنى » ^(١) .

وإن أى شخص شارك فى هذا المجال وسافر خارج بلده لمعاونة نظام تعليمى فى بلد آخر ، سواء كان معلماً أو أستاذاً بالجامعة أو مستشاراً أو خبيراً أو عالماً فإنه يؤكد عادة أنه عاد إلى بلده بخبرة أكثر خصوصية وثراء .

وإذا كان لأى من هؤلاء الزائرين عينا ترى وأذا تسمع وعقلاً يتفهم ويتعلم ما تقدمه إليه ثقافة البلد الآخر فإنه لا يستطيع أن يتجنب العودة إلى بلده بمحصول كاف من الخبرة . ولا شك أن استبصاراته ومعرفته الجديدة سوف تزداد عمقاً إذ ما حرص على إيجاد اتصال وثيق بزملائه فى الدول الأخرى ، فهؤلاء من المحتمل جداً أن يروا العالم ، ونفس الموضوع الأكاديمى والمعملية التعليمية ذاتها فى ضوء مختلف تماماً . ولا يستفيد من ذلك الأفراد الممارسون فحسب ، وإنما تستفيد منها أيضاً مؤسساتهم التعليمية ودولهم عندما تدير بعض مصادرها البشرية للعمل فى دول أخرى . إذ عندما يعود معلموها وعلمائها من الدول التى كانوا يعملون فيها فى الخارج ، فإن خبرتهم سوف يتمكن أثرها على تلاميذهم وزملائهم ، بل ونمو المعرفة كذلك . ويسهم فى تحقيق مثل هذه

(١) Ricardo Diez-Honchleitner, "Technical Assistance to Developing Countries in the Field of Education," a Working paper of the Working group on Education at the Ninth World Conference of the Society for International Development. Milan, 7-11 June, 1967.

التأثيرات الأساتذة الزائرون من نظم تعليمية خارجية . وإن الشيء الوحيد الذي يضحون به هو التفكير المحدود ضيق الأفق .

ويكفي هذا عن الخصائص الأساسية للسوق التعليمية المشتركة ، لكي تناقش بعد ذلك في شيء من التفصيل موضوع المساعدة الخارجية أو المعونة الأجنبية ملتزمين في هذا بهدف أساسي هو توضيح علاقة هذا الموضوع بأزمة التعليم في العالم ، وما يمكن أن تقدمه هذه المساعدة لتتطلب عليها .

المعونة الخارجية والازمة

الأياد السكة للمعونة الخارجية .

ربما لأننا نسع كثيرا عن «المعونة الخارجية» بين الدول الصناعية المتقدمة وبين الدول النامية ، فقد نظن أنها تكون الأساس الكلي لتجارة العالمية في التعليم في حين أنها لا تمثل في الواقع إلا جزءاً صغيراً منه ، رغم أنه جزء استراتيجي . وهام . ويتم الجزء الأكبر من التفاعل والتبادل التعليمي في العالم بين الدول الصناعية . ويحدث جزء محدود للغاية من هذا التبادل عن طريق البرامج الرسمية ، مثل برامج فولبرايت Fulbright الذي يشارك في إدارته الشخصيات الأكاديمية . نفسها . ومع ذلك فليس هناك شك في أن التبادل الرسمي قد حدث وشجع على قيام أشكال من التبادل غير الرسمي بين الدول الصناعية منذ الحرب العالمية الثانية ، وأضاف رءوا جديد للثنام والمنافع المتبادلة بين هذه الدول .

وحتى في حالة التبادل التعليمي الكبير والمتزايد بين الدول الصناعية والدول النامية ، فإن ما يدعوه ذهشة أن جزءاً كبيراً منه يحدث بعيداً عن إطار البرامج الرسمية

الحكومية ، بل وبعيدا أيضا عن إطار البرامج المنظمة الخاصة في هذا المجال والتي تدعها مؤسسات خاصة . وعلى سبيل المثال ، يبدو أن أكثر من نصف عدد الطلاب من الدول النامية في جامعات أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية يدرسون على أساس شخصي ، دون عون رسمي أو منح خاصة منظمة لهم ^(١) . وبينما يتوافر من الأدلة ما يشير إلى أن أغلبية مثل هؤلاء الطلاب الأجانب سوف يقومون للعمل بالدول الأجنبية التي يدرسون فيها ، مما يؤدي إلى استنزاف العقول وهجرتها من الدول النامية brain drain ، نجد من ناحية أخرى أن برامج التبادل التي تكفلها الحكومات والمؤسسات الخاصة الرئيسية في الخارج لها سجل حسن نسبيا في إعادة المشركون فيها إلى أوطانهم .

وتختلف الصورة تماما بالنسبة للمعلمين وأساتذة الجامعات والعلماء ، والخبراء التربويين ، وكذلك بالنسبة للاعتمادات المالية للأدوات والأجهزة والتسهيلات التعليمية التي تنتقل من الدول الصناعية إلى الدول النامية . إذ نجد هنا أن برامج المعونة الخارجية من الهيئات الدولية والحكومات والمؤسسات الرئيسية تكون جزءا كبيرا من الحركة الكلية لتبادل التعليمي . فالونسكو مثلا عن طريق ميزانيته الخاصة وكذلك بالاشتراك مع برنامج التنمية للأمم المتحدة ، والبنك الدولي ، والهيئة الدولية لرعاية الطفولة Unicef ، قد أصبح قوة إيجابية أساسية في الحياة التعليمية لكثير من الدول الأعضاء فيه من دول أفريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية . وبالمثل ، فإن البرامج الرئيسية الثنائية لها تأثيرها الهام على التعليم في عدد كبير من الدول النامية .

ولا يتوافر لسوء الحظ بيانات كاملة وكافية نعتمد عليها في رسم صورة

OECD, Technical Assistance to Developing Countries, (١) problems of requirements and supply (Paris : Development Assistance Committee, Working Party of Assistance requirements, 1968.

توضيحية عامة عن حجم وشكل ومصادر المعونة التعليمية وتوزيعها الجغرافي في الدول النامية . ولكن التقديرات التقريبية التي سوف نذكرها فيما يلي يمكن أن توضح لنا حجم وشكل هذه الأشياء ^(١) . إن الدول النامية ككل تصرف سنوياً على التعليم حوالى عشرة بليوناً من الدولارات ، ويمثل هذا على وجه التقريب $\frac{4}{5}$ من إجمالي إلتاجها القومى السكلى الذى تبلغ قيمته حوالى ٢٥٠ بليون من الدولارات . ويبدو أن حوالى بليوناً من الدولارات ، أى حوالى عشر التكاليف السكلىة للتعليم في هذه الدول تأتي من مصادر خارجية . وحوالى $\frac{1}{10}$ إلى $\frac{2}{10}$ من هذه المعونة الخارجية للتعليم تأتي من الأمم المتحدة وهيئات أخرى متعددة . بينما باقى النسبة وهى من $\frac{8}{10}$ - $\frac{9}{10}$ تأتي من اتفاقيات ثنائية مع الحكومات والهيئات والمؤسسات الخاصة . وتبلغ قيمة ما تقدمه هذه الهيئات والمؤسسات الخاصة حوالى $\frac{1}{10}$ إلى $\frac{2}{10}$ من جملة المعونة الخارجية بينما الباقي تموله الحكومات سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة .

وأما عن كيفية توزيع هذه المعونة المالية الخارجية على الأهداف والأشكال المختلفة للتعليم فيمكن أن نذكر الأرقام الآتية :

يخصص من $\frac{1}{10}$ إلى $\frac{2}{10}$ للمنح الأساسية ومنح الزمالة وهى فى أغلب الأحيان للدراسة فى الخارج ، ويخصص حوالى $\frac{2}{10}$ - $\frac{3}{10}$ للمباني والأدوات ، ويخصص حوالى $\frac{6}{10}$ - $\frac{7}{10}$ للمعلمين ، ونسبة كبيرة منها للمعلمين والخبراء والمستشارين الأجانب الذين يرسلون إلى الدول النامية لمعاونتها فى أمورها التعليمية وقد وصل عدد المساعدات الفنية الأجنبية للدول النامية فى عام ١٩٦٥ إلى مايزيد عن ٣٥,٠٠٠ معلماً بالإضافة إلى ٨٠٠٠ آخرين من المعلمين المتطوعين للعمل فيها ^(٢) .

(١) انظر الملحق رقم ٢٤

(٢) انظر الملحق رقم ٢٤

وأما عن صورة التوزيع الجغرافي للمعونة التعليمية فهي غير متساوية وتختلف اختلافاً كبيراً باختلاف المناطق والدول الواقعة في هذه المناطق . ويصل المتوسط العام لهذه المعونة في الدول النامية إلى ١٠٪ من إجمالي نفقات التعليم فيها . وتنخفض هذه النسبة في بعض الدول لتصل إلى ١٪ فقط بينما ترتفع في دول أخرى إلى ٣٠٪ أو أكثر . وتتراوح هذه النسبة في دول آسيا وأمريكا اللاتينية بين ١٪ إلى ١٥٪ ، وفي دول أفريقيا الناطقة بالإنجليزية من ١٢٪ إلى ١٥٪ ، بينما ترتفع في عدد من دول أفريقيا الناطقة بالفرنسية وتصل إلى ٣٠٪^(١).

وهناك ثلاث نقاط هامة تبرز عند النظر إلى الأبعاد السكية للمعونة الخارجية للتعليم . النقطة الأولى هي أن مقدار المعونة التعليمية صغير نسبياً ، فهو يقرب من العشر بالنسبة لمجموع معونات التنمية المختلفة بما فيها القروض . ولكنها تشكل نسبة أكبر إلى حد ما من المعونة الفنية السكية . وباستثناء بعض الحالات كما هو بالنسبة لفرنسا ومنظمة اليونسكو فإننا نلاحظ قلة الدول والهيئات الدولية التي تسلي أولوية في برامج معونتها للتنمية التعليمية ، وذلك على الرغم من أن بعض هذه الدول القليلة تعطي إهتماماً أكبر لهذه الناحية عما كانت عليه الحال منذ عشر سنوات .

والنقطة الثانية هي أن المعونة التعليمية مثلها مثل معونة التنمية على وجه العموم قد توقفت عن التزايد في السنوات الأخيرة ، ولو أدخلنا في الاعتبار عوامل التضخم فمن المحتمل أن نبحدها قد تناقصت منذ عام ١٩٦١ . وعلى أية حال فإن الدول النامية تدعم بنفسها الجزء الأعظم من العبء السكي للتنمية التعليمية .

(١) See, for example, L. Cerych, *L'Aide extérieure et la planification de l'éducation en Côte-d'Ivoire*, Monographies africaines No. 12 (Paris: Unesco/IIED, 1967), and *The Integration of Assistance*, op. cit.

معتمدة على مواردها الذاتية . والنقطة الأخيرة هي أن معظم الدول النامية تركز نصف مجهودها التعليمي أو أكثر على التعليم الابتدائي حيث تكون المساعدة الخارجية محدودة للغاية ، إذ تظهر الحاجة إلى المونة الخارجية أكثر ما يكون بالنسبة لتعليم الثانوى والجامعى ، وفى مجال إعداد المعلمين وتدريبهم ويخصص لهذه النواحي أعظم الجهود لإنشاء مؤسسات جديدة وبرامج جديدة ، كإنشاء معاهد فنية متوسطة وعالية ، وكذلك فى مجالات تدريس العلوم والأعاط الجديدة من المدارس الثانوية وتدريب المعلم والجهود الموجهة لتغلب على مشكلة الأمية.

الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية:

غير أن الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية أكثر أهمية من أبعادها السكية، وليس من شك فى أن هناك نوعا من الارتباط بين حجم الجهد المبذول فى المعونة وفعاليتها . غير أن الجهود الخاصة المحدودة يمكن أن يكون لها فى بعض الأحيان تأثير مفيد لا يتناسب مع تكلفتها على الإطلاق ، وإذا وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب والوقت المناسب وقام بالعمل المناسب ، فثلا ، يسهم المستشار التعليمى القادر والمبتكر فى التخطيط لإسما له أهمية غير محدودة إذا نجح فى مساعدة الدولة المضيفة على تخطيط نموها التعليمى على نحو أفضل ، وبالتالي تستطيع أن تستخدم مواردها على نحو أكثر إنتاجية . ويصدق هذا الكلام أيضا على الخبير الأجنبى الذى يساعد دولة معينة على مراجعة منهجها التعليمى وخلق مواد تعليمية أكثر ملاءمة وفعالية لهذا المنهج ، أو الذى يساعدها على تصميم مبان مدرسية أفضل وبتكلفة أقل أو الذى يضع برنامجا فعالا لقضاء على مشكلة الأمية ، أو يضع برنامجا لتدريب الفلاحين . ويصدق هذا الكلام مرة أخرى على الأستاذ الزائر الذى يكث بالبلد فترة تسكنى لتدريب عشرين فردا من الطراز الأول من القائمين بالإدارة المدرسية أو تدريب خمسين من المدرسين المتنازين . إن أى نوع من هذه الأنواع المختلفة من الخبرات الخارجية قد يساعد

الدولة النامية على القيام بتحول تعليمي تاريخي هام عن طريق استثمار متوازن
من المعونة الخارجية .

تقديم المعونة الخارجية :

وليس هدفنا من هذا الكلام أن نقول أن المعونة الخارجية صفقة للمساومة
فهي في الحق ليست كذلك . وإنما هدفنا أن نقول أن نوعية المعونة الخارجية
أكثر أهمية من كمها وإن كلامنا من البعدين الكمي والنوعي مطلوب .

وقد لا يحقق كل خبر أجنبي أو معلم ما هو معهود عليه من أمل في هذا
المضمار . ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة منها عدم التوفيق حتى في اختياره وعدم
كفاية تدريبه لعمل يعتبر من أكثر الأعمال حساسية وتحدياً في عملية التبادل
بين الدول . ولذلك قد يكشف بعد ذلك ضعفهم وضالة أساليبهم . ونفس
الشيء أيضاً بالنسبة للبرامج والمؤسسات الجديدة التي تساعد الخبرات الأجنبية
والأموال الأجنبية على تخطيطها وتمويلها وتنفيذها ، إذ أنها لا تحقق نجاحاً دوماً ،
بل وفي بعض الحالات الصارخة لا تستطيع أن تقف على قدميها وتفشل ، وكثيراً
ما تفشل أيضاً في تحقيق الملاءمة مع الاحتياجات المحلية للدول المضيفة ، وقد تخلف
في ذاتها مشكلة بالنسبة لهذه الدول .

ولكن ما هو حكمنا على مدى فاعلية المعونة التعليمية إذا أخذناها ككل ؟
إننا لو أردنا أن نبرهن على ما نصل إليه من قرارات بشأن هذا السؤال بما يتوافر
من حقائق علمية لجاءت الإجابة عن هذا السؤال محدودة للغاية . إذ لا يتوافر لدينا ،
لسوء الحظ - وبعد سنوات طويلة من الخبرة وبعد إتفاق عدة ملايين من
الدولارات على المعونة الخارجية - إلا القليل من الأدلة المنتظمة التي يعتمد عليها
في تقييمنا لمدى فاعلية المشروعات الفردية ، وأقل من هذا القليل لكي نحكم على
مدى الفوائد الخالصة للجهود الكلية في هذا المجال .

وليس هذا بمستغرب بالنسبة لأي شخص يتابع دوافع وتطبيقات هذه الجهود المبذولة . إن كل فرد يشارك في هذه الجهود يشغل إنشغالا هائلا في العمل بحيث لا يجد وقتا لتأمل فياته وإنجازاته . فضلا عن ذلك فإن هناك تناوبا زائدا في الأشخاص وفيما يشغلون من مناصب . والحق أن كثيرا من الخبراء القدين يتحركون من منصب إلى آخر ومن دولة إلى أخرى يجمعون قدراً عاليا من الخبرة والحكمة المتصلة بهذه العملية . ولكن الهيئات الثابتة لما لم تستفد من هذه الحقيقة إستفادة تامة وأخفقت في التعلم من دروس الخبرة . حيث كررت غالباً الأخطاء القديمة . وليست هذه حالة عامة على أية حال ولكنها ظاهرة شائعة بالقدر الكافي مما يبرر الإشارة إليها .

وتظهر عادة السطوئ المتكررة المتصلة بالحاجة إلى تقويم المشروعات والبرامج وسط معارك الميزانية أو بعد فشلها مباشرة . غير أنه من النادر أن يتبع هذا تخصيص الاعتمادات المالية والمواهب اللازمة لثل هذا التقويم .. وحتى إذا تم توفير تلك النواحي فإن عمليات التقويم هذه سوف تكون في أحسن الأحوال بالغة الصعوبة . وسوف تكون نتائجها هزيلة . ويجب أن يكون المشروع المراد تقييمه ناجحاً نجاحاً بارزاً أو قريباً من الكارثة وتوفر له كفاية من الأدلة قبل أن يتخذ منه أى شخص واع موقفاً صلباً ، لأنه يعرف أن تقديره غير القائم على أدلة كافية يمكن التدليل على قصوره وعدم نضجه . وهناك بعض التأثيرات الجانبية وغير المقصودة وغير المتوقعة التي قد تظهر بمرور الوقت ما هو أكثر أهمية من النجاح أو الفشل في تحقيق الهدف الأصل .

ومع ذلك وفي مواجهة جميع جذور الشك ينبغي أن نضع ملاحظة إيجابية هنا وهي أن أي إنسان له خبرة كافية في أمور التنمية سوف يضطر أن يصل في النهاية إلى نتيجة عامة مؤداها أنه رغم الكثير من هذه الاخفاقات إلا أن سنوات المعونة الخارجية في مجال التنمية التعليمية قد تركت تأثيراً كبيراً ومفيداً في الدول التي تلقتها .

ولقد درس جون هيلارد J. Hillard من مؤسسة فورد الأمريكية ، وهو من المحنكين في مجال التنمية في الخارج الدعاوى المؤيدة والمعارضة التي أحاطت بكل المجال العام لمعونات التنمية ، وتنطبق النتائج التي استخلصها على ميدان التعليم . وقد وجد أن كلا النوعين من الدعاوى معيب مما جعله يرجح أن التقدير الأكثر صدقاً يكن في حقيقة هي أن كثيراً من الدول النامية قد حققت تقدماً حقيقياً ومرئياً . وأن تغييراً لا ينكر في جو التنمية وارتباطها بالمستقبل أصبح واضحاً ، وأن هناك أفراد دربوا على نحو أفضل وتعليم هادف وأساس فيزيقي أفضل عما كانت عليه الحال ومنذ عشر سنوات . ومع ذلك ، فما تزال هناك مشكلات هائلة باقية في جميع هذه المجالات ، فضلاً عن المشكلات المتزايدة في الوضوح ، الخاصة بنمو السكان والتحضر والنضج السياسي ونظم الاتصال اللازم توفيرها على المستوى القومي ومستوى التعاون العالمي ^(١) .

وعلى الرغم من الفوائد الواضحة للمعونة الخارجية ، فمن المحتمل أنها قد أسهمت في أزمة التعليم بطريقة ين أساسيين .

وأول هذين الطرفين إنها قد ساعدت على زيادة الطلب على التعليم وأنها أثارت آمالاً من قبل القادة المحليين أعرض وأكبر من الإمكانيات الواقعية . والحق أن الذين يأتون للمساعدة من الخارج يشاركون بحماس في التعليم ويقدمون عوناً كبيراً ، ويحتمل أن هذا قد شجع الكثير من أهل البلد على المبالغة في آمالهم وعودم التعليمية بما يتعدى حدود الإمكانيات المتاحة . وحتى لو سلمنا بأن هذا يحدث فإن أحدًا لا يستطيع البرهنة على صحته أو خطئه برهنة مطلقة ، إذ

John F. Hilliard, "A Perspective on International Development" (١) (Washington, D.C., American Council on Education, 1967, a Ford Foundation reprint.

من الصعب أن ننظر إلى الخطأ الناتج على أنه قد تم عن قصد وإرادة . إن الخطأ الأساسي هو أن يبقى القادة في الدول النامية غير ملتزمين بتجارب التعليم بأنه دعاية ورافعة من الروافع الهامة لتنمية أنفسهم ودولتهم .

وأما الطريق الثاني فقد أشرنا إليه من قبل ، وهو أننا نستطيع أن نتقدم بمنطق أفضل الآثار إلى أحدثها هؤلاء المساعدون من دول أخرى . فثلا كثيرا ما تشجعت الدول النامية وأغريت على محاكاة الدول المانحة في نماذجها وعمارساتها التعليمية ، حتى عندما تكون غير ملائمة بوضوح لحاجات وظروف الدول المتلقية . وأخطار مثل هذا التقليد وتأثيره معروفة معروفة جيدة وهي غنية عن التوضيح ، وربما يكفي أن نؤكد نقطة واحدة وهي أنه بقدر ما تكون الأزمة التعليمية منبثقة عن عدم ملائمة هذه النظم لظروفها واحتياجاتها فإن مشكلة عدم الملاءمة لا تكون كلية من صنع هذه النظم ذاتها وإنما يشاركها في ذلك الخبرة المساعدة من الخارج .

الدروس المستفادة :

إن السؤال الملح والمباشر هنا على أية حال ، ليس هو ما حققته أو ما لم تحققه هذه المعونة التعليمية حتى الآن ، وإنما هو عن مدى ما تعلمناه من الخبرات الماضية بحيث يمكن وضعه الآن موضع الاستخدام المفيد لتشكيل مستقبل تعليمي أفضل . والقد لا شك فيه أننا قد تعلمنا قدرًا هائلا ، وإن قدرًا كبيراً من التحسينات قد تم ، وأن هناك وعياً أكبر بكثير من المشكلات العملية التي ما زالت تحتاج إلى معالجة وحلول . ويساعد كل هذا على جعل المعونة الأجنبية الكلية أكثر فاعلية وكفاية . وهناك مناقشات عديدة مغلصة ومفيدة من الأطراف المهتمة بهذا الموضوع بالإضافة إلى كثير من الاستقصاءات الجادة والتقارير والمقالات والطبوعات الكثيرة عن هذا الموضوع ، لذا فلنسا في

حاجة إلى التمكن في التفاصيل النوعية للإجراءات التي تصحح من الأخطاء^(١).
ولكن نظرًا لأهميتها في رسم الخطوط العريضة للاستراتيجية التعليمية مستقبلاً
فإنه يجدر بنا أن نضع هنا ملاحظتين عامتين .

أولاهما أنه ينبغي أن يكون هناك إستراتيجية توصل إليها جميع الأطراف .
وشاركوا فيها ، وتستند إلى نظرة طويلة المدى . وينبغي أن يكون هدفها تحقيق
أقصى نتيجة وفائدة من المعونة الخارجية . وذلك باعطائها أهمية وتركيزاً على
أكثر الحاجات إلحاحاً - كما تبدو في سياق خطط التنمية التعليمية التي وضعت على
أسس عقلانية - وهي خطط يقل احتمال قدرة الدول المتلقية على مواجهتها ممتدة
على مواردها الذاتية . وقد يبدو ذلك بالنسبة لبعض الناس تحصيل حاصل .
أو تقرير ماهر واضح ، بينما يبدو لآخرين نصيحة ودعوة للاتقان ، والحقيقة -
أنه لا يقصد بها أى منها . فهي تمكس قضية قديمة تحتاج إلى تطبيق أكثر
شمولاً في الممارسة الفعلية . وعندما يكون هناك قصور شامل في بعض النظم التعليمية -
للدول النامية ، فإنه ليس من الحكمة في شيء أن نشجع استخدام المحاولات ..

Unesco, Appraisal of Unesco's Programmes for the Economic and Social Council (Paris : Unesco, 1960) ; John W. Gardner, AID and the Universities : A Report to the Administrator of the Agency for International Development (Washington, D.C., AID, 1964) ; Ministère d'Etat chargé de la réforme Administrative, "La politique de co-opération avec les pays en voie de développement ; Paris, Report of the study commission set up on 12 March 1963 submitted to the Government, 18 July, 1963 ; W.L. Throp, "Development Assistance Efforts and Policies," 1966 Review (Paris : OECD 1966) ; P.H. Coombs, "Ways to Improve United States Foreign Educational Aid," in Education and Foreign Aid (Cambridge, Harvard University Press, 1965 ; L. Cerych, Problems of Aid to Education in Developing Countries (New York : Praeger Special Studies in International Economics and Development, 1965) ; and Aid to Education, An Anglo-American Appraisal (London : Overseas Development Institute, 1965).

المشوائية التي قد تصيب أو تخطى. وينبغي أن نوفر الوقت اللازم لقيام خواص حول تحديد الأولويات. وليس هناك شك بطبيعة الحال في وجوب وجود أولويات للعمل. وكما نعرف فإن التوجيه الهادف للبندقية يضمن نتائج أفضل من إستخدامها على نحو مشتت غير هادف. وهناك بطبيعة الحال صعوبات في تشغيل مثل هذه الإستراتيجية، ولكن لا ينبغي لهذه الصعوبات على أية حال أن تقلل من أهمية هذه الاستراتيجية وضرورة توضيح الأسس والمعايير التي سوف نستخدمها في عملنا هذا على نحو أفضل.

وأما الملاحظة الثانية فتصل بكم المعونة الخارجية وبعدها. وإذا كان شيء واضح حتى الآن فإن ذلك الشيء هو أن من الأفضل للدول والنظم التعليمية في العالم أن تخطط تخطيطاً أفضل كي يساعد كل منها الآخر على نحو أساسي ولزمن طويل مقبل. وينبغي أن تصبح برامج المساعدة الخارجية مهما اتخذت من تسميات في المستقبل حقيقة مقبولة من حقائق الحياة على الأقل حتى نهاية هذا القرن، وأنها ينبغي أن تكسب أبعاداً أكبر في الحجم والكيف، والابتكار والتمتع أكثر مما حققت حتى الآن. ولا يعني هذا أية حال أن نخط من قدر الجهود الشجاعة التي بذلت حتى الآن. بل على العكس إننا نستهدف امتدادها، ثم قرر بصراحة ما يتطلبه المستقبل بالحاح في هذا المجال.

ولقد لاحظنا أن الجهود المبذولة حتى الآن قد ساعدت كثيراً من الدول النامية بغير شك على أن تبدأ بداية طيبة نحو تنمية النظم التعليمية الحديثة التي ينبغي أن تتوافر لديها إذا ما أرادت لنفسها أن تصبح دولاً قوية وعصرية. غير أن العمل على إيجاد نظم تعليمية جديدة لا يشبه إيجاد صناعات جديدة في الأسمدة والحديد والصلب مثلاً، إذ لا يمكن أن نوجدها في سنوات قليلة.

ولقد إحتاج أى نظام تعليمي من النظم القائمة في العالم إلى عدة أجيال ليصل إلى ما هو عليه الآن. غير أنه لا يتوافر اليوم لدى الدول النامية ذلك.

الوقت الفسيح ، ومع ذلك فإنها لا يمكن ان تقوم بمعجزة في تسابقها مع جبروت الزمن ذاته حتى ولو توفرت بها أشجع القلوب وأفضل الارادات .

وفي وقتنا هذا نجد أن الدول النامية متخلفة في هذا السباق ، وتزايد الفجوة الاقتصادية والتعليمية تزايداً هائلاً ، ليس ببساطة بينها وبين دول العالم الصناعي ، بل وربما كان الأسوأ من ذلك بين المناطق الريفية والحضرية في الدول النامية وبين القطاعات الحديثة والتقليدية ، وبين النخبة الممتازة وجماهيرها . وإن الأزمة التعليمية التي تمسك بتلابيب هذه الدول النامية ليست قاصرة عليها وحدها ، وإنما هي أزمة جميع الدول التي تعيش مما ويحتمل أنها تفضل الاستمرار في العيش مما على كوكبنا الذي ساعدت وسائل الاتصال الحديثة على إنكشافه .

دور الجامعات

٢- الدور الفريد للجامعات :

ثمة فرص كثيرة لتقوية التفاعل التربوي بين الأمم وذلك في إطار برامج المونة الخارجية وعلى أساس يمتد إلى أبعد من ذلك . ومن خلال هذا التفاعل يمكن تخفيف الأزمة التعليمية بالنسبة لمن يعانون منها . والمساعدة على جعل العالم مكاناً أفضل يعيش فيه الجميع . ولكن السؤال هو : على من تقع المسؤولية لآتهاز هذه الفرص والاستفادة منها ؟ وواضح أنه ليس هناك أجابة واحدة عن هذا السؤال . ولقد اقتشر وتوزع دور (المصرة) في التجارة التعليمية العالمية بين عدة هيئات : اليونسكو ، المنظمات الاقليمية والحكومات القومية ، والجمعيات العلمية ، والمؤسسات وغيرها من المنظمات الخاصة وكثير من الأفراد . وتتمدد جدوى جهود هذه الهيئات وإلى درجة كبيرة على الدور القيادي المباشر الذي تلعبه الهيئة التعليمية القائمة - الجامعة - في كل دولة ، في المسائل التعليمية العالمية . وفي هذه الناحية يعتبر سجل جامعات العالم حتى وقتنا هذا مبشراً وغير منتظم . غير أن هناك بعض الأمثلة البارزة المشجعة والتي تشد عن هذه القاعدة بدرجة ضئيلة ، ويبدو أن هناك مجالا متسماً لتحسين . ولكون الجامعات على قمة النظام التعليمي فإنه يتوقع منها في ضوء التقاليد والاتفاق العام أن تقوم بقيادة النظام التعليمي ، وفضلا عن ذلك فإنه يراد منها أن تكون حارسة الحقيقة والباحثة عن الحقائق الجديدة والمتردة على المعتقدات القديمة الجامدة والمحافظة على تراث المجتمع . والمشكلة لشبابه ، والباحثة عن سبل مستقبله . ولحل هذه الأعباء الثقال وتحقيقها يتاح للجامعة أفضل السبل والجزاء . وهي تقف بعيدة عن التزامات المجتمع اليومية ومنازعاته وأهوائه المتقلبة من يوم إلى يوم وما يحدث خلال ذلك من هرج ومرج ، ولذلك فهي في موقف أفضل لرؤية هذه الأحداث بوضوح أكبر .

غير أنه على أية حال قد ظهر أخيراً عدد من النقاد الأكفاء - وهم في الأساس أعضاء في البيئة الجامعية - تساءلوا بقدر كبير من الإصرار عما إذا كانت الجامعات تقوم بدورها كما يجب في الحياة الاجتماعية ، وبعض هؤلاء النقاد يضعون نصب أعينهم الجامعات القديمة والأكثر تقليدية في أوروبا وأمريكا اللاتينية ولذلك فأنهم يحملون حملة شعواء عليها ، وهم يتهمون هذه الجامعات بأنها ضلت السبيل وخذلت ثقة المجتمع فيها ، وبدلاً من البحث عن الحقائق الجديدة شغلت نفسها ببناء حصون أكاديمية لحماية المعتقدات القديمة ، وبدلاً من أن تبتعد بمقدار ذراع عن الخلط وعدم الانتماء في المجتمع أبدت نفسها بمسافات . فلكية عن مشكلات المجتمع الملحة حيث تشتت حاجته لمساعدتها . وبدلاً من المحافظة على استقلالها باعتباره ضرورة للجهد العقلي الأمين والمنتج فأنها قد دافعت بوحشية عن الاستقلال باعتباره امتيازاً وغازية في حد ذاته . وبدلاً من قيامها بتشكيل شباب اليوم ليصبحوا قادرين على حل مشكلات المجتمع في الغد ، دربهم وشجعهم على الهرب من نفس هذه المشكلات .

وواضح أن هذه الانتقادات مبالغ في صياغتها ، وهي لا تنطبق بالتأكيد بنفس القوة على جميع الجامعات والدول ، ومع ذلك فهناك قدر كاف من الحقيقة يبرر الاهتمام الأمين بها .

الجامعات القديمة ومواجهة التحديات الحاضرة :

والحقيقة أن الجامعات وخاصة القديمة منها ، لم تصمم على الإطلاق لثلث نوع العالم الذي تعيش فيه الآن . ولقد وجدت أن تكيف نفسها لظروف بيئتها المتغيرة تغيراً هائلاً أصعب عليها من المستويات التعليمية الأولى . ويبدو أن القضية التالية صادقة . ففي بلد بعد آخر يحدث أن تتخلى الجامعة عن دورها القيادي للنظام التعليمي ككل عند النقطة التي يبدأ فيها هذا النظام في الانتقال من نظام يخدم الصفوة المتأخرة في المجتمع إلى نظام يحاول خدمة الجماهير وعلى ذلك فستند هذه النقطة على وجه الدقة تحتاج المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد

إعداد المعلمين ومدراء التربية والتعليم أعظم احتياج لمساعدة زملائهم في الجامعات، وذلك لما يواجهونه من مشكلات غامرة غير مألوقة ومتداخلة ومؤلة، وفى بعض الأماكن كما هو الحال فى أمريكا الشمالية وفى الاتحاد السوفيتى بدأت هذه المؤسسات التعليمية فى الحصول على مساعدات من الجامعات من هذا النوع غير أنها قد أستغرقت فى ذلك وقتاً طويلاً، ولقد استمرت الجامعات فى أن تكون أخرى لا فى الاستجابة بل فى كثرة لنداء المساعدة فحسب، بل فى الشكوى بمرارة من أن المدارس لا تعد المدخلات الانسانية إلى الجامعات إعداداً سليماً.

وهذه الاستجابة البطيئة نفسها بحاجة للتكيف يمكن أن ترى فى علاقتها بالدور العالمى للجامعات مرة أخرى مع وجود فروق ملحوظة بين الدول وبين المعاهد والجامعات فى الدولة الواحدة داخلها، لقد استمرت الجامعات فى كل مكان قريبا ملتزمة بتقاليدها الشريفة القديمة فى ترحيبها بالطلاب الاجانب والاساتذة بأعداد متزايدة دوماً. فإذا أخفقت فى أى جانب هنا فإنها تكون قد أخفقت فيما قدمته لتعليم هؤلاء الدارسين الوافدين إليها من بلدان أخرى. وفى كثير من الحالات فإن هذه الجامعات تدرس ما يناسب بلادها وما لا يناسب حاجات هؤلاء الدارسين الزائرين وحاجات التنمية فى بلادهم، ويؤدى هذا بالزائر إلى الانخراط ضمن المستنزف من العقول Brain drain فى هذه البلدان.

تقديم دور الجامعات فى الدول المتقدمة فى تنمية غيرها من الدول الآخذة

فى النمو:

غير أن الجامعات قد أخفقت إخفاقاً بالغ الفزابة - وذلك فى ضوء ما حدث فعلاً - فى القيام بدور المبادأة فى مد ذراعيها فيما وراء البحار كمهد لمساعدة المعاهد المماثلة لها والناشئة والمكلفة، والأنظمة التعليمية، والمجتمعات. لىكى تصبح ذات جذور راسخة، ولىكى تنمو فى أفضل اتجاهات لها من

حيث ظروفها ومطامحها (وتعتبر الجامعات الأمريكية على وجه العموم استثناء ملحوظاً في هذا المجال) . ولقد لاحظنا تياراً لا يتوقف من أساتذة الجامعات والمستشارين والعلماء عبروا المحيطات لكي يمدوا يد العون لأناس في بلدان أخرى . غير أنهم في معظم الحالات ذهبوا كبار بين أكاديميين دون استئذان ودون دعم أو إشراف من جامعاتهم . بل وفي كثير من الحالات على حساب قدر من المخاطرة بحياتهم الأكاديمية في بلدانهم .

وبنفس الطريقة فإن الجامعات في الدول الصناعية باعتبارها مؤسسات حية وليست مجردة أما كن لا يواء مجموعة من الدارسين مقسمين ومصفين ، كانت ومازالت بطيئة في المبادأة بإنشاء جسور راسخة تربطها بالبيئات الأكاديمية في الأقطار الصناعية الأخرى . والحقيقة أن هذه الجسور موجودة غير أنها مبنية من البوص وخميفة البنيان ، وقد استخدمت إستخداماً كبيراً في الأسفار من قبل أفراد عديدين من الأساتذة والطلاب ولكن هذه الجسور ليست من السعة وليست من الروسخ بالدرجة المطلوبة الآن ، ولتحقيق ذلك ينبغي على الجامعات باعتبارها مؤسسات خلاقة أن تدخل بشغل أكبر في إقامة مثل هذه الجسور .

إن السبب في بطلان هذه الجامعات في هذا العمل مفهوم بالقدر الكافي ، وهو في الأساس مخاوف ومضاد لطبيعتها . لقد رأت جامعة العصور الوسطى وفروعها نفسها باعتبارها يوتاً لطلاب العلم المتنقلين والمواطنين إليها ، وليس باعتبارها هي نفسها متقلة . وقد صممت الجامعات الأوروبية نمطية الطراز باعتبارها تنظيمات تلعب دوراً سلبياً لا لتقوم بالمبادأة ، والحق أن معظم هذه الجامعات بما فيها أخواتها في أمريكا اللاتينية كما لاحظنا من قبل يتقصها حقيقة ، الوسائل التنظيمية ووجود نظام يمكنها من اتخاذ القرارات المهيمنة ، ووضع السياسات والقيام بالالتزامات . ووضع الخطط لمستقبلها وتنفيذ هذه الخطط ، وفي الأزمنة المبكرة لم يشكل هذا مشكلة ، ذلك لأن المؤسسة وقتئذ كانت تلائم الظروف القائمة آنذاك غير أن هذه

الظروف قد تضررت الآن تغيراً هائلاً ، ومن ثم فإنه ينبغي على المؤسسة ذاتها أن .
تتغير إذا أريد لها أن تشرف وتحترم تعاقدتها مع المجتمع .

وهذه التغيرات الداخلية في الجامعات التي قد تكون ضرورية لقبولها نفسها ،
والتي قد تكون جوهرية بالنسبة لاستمرار دورها الاجتماعي العظيم وتأثيرها .
إن تتحقق بسهولة ، ولقد حدثت مثل هذه التغيرات بسرعة أكبر وبمناة أقل
في أمريكا الشمالية لأن الجامعات هناك بدأت متأخرة في التاريخ . وفي مجتمعات
تتيح المجال لنشاط الرواد والمستكشفين Frontier societies اكتسبت في وقت
مبكر من حياتها تقاليد الخدمة العامة والتوافق مع حاجات المجتمع ، وفي العشرين
سنة الأخيرة امتدت حدود الحرم الجامعي لكثير منها إلى أركان بعيدة من
الأرض ، وبما أنه قد توافرت لديها الأجهزة التنظيمية التي تساعد على اتخاذ
القرارات والقيام بالتزاماتها فإن عدداً منها قد أزم نفسه كوكالات بالمساعدة
في إنشاء وتقوية المؤسسات التعليمية الجديدة في الدول النامية ، وباختصار لقد
أصبحت مثل هذه الجامعات هيئات للتنمية التعليمية .

وخشية أن تبدو الصورة وردية للغاية ينبغي أن نلاحظ أن الجامعات
الأمريكية الشمالية قد أخفقت في تحقيق نقلة سهلة إلى بيئة عالمية . وحتى الانتقال
الحادث الآن ليس إلا انتقالاً جزئياً . وفي العشرين سنوات الأخيرة تكاثرت
وترأست كتابات وافرة من النقد والتشخيص والتوصيات حول موضوع دور
الجامعة في الشؤون العالمية . وأحد النتائج المترتبة على هذا هو أن المؤسسات الخاصة
في الولايات المتحدة الأمريكية انضمت معاً عام ١٩٦٣ لخلق مؤسسة جديدة
مستقلة - تدعى مؤسسة الترية والتعليم والشؤون العالمية - لمساعدة الجامعات
في تخطيط طريقها وتيسير عملها في المجال العالمي . ولقد منح التعليم الأمريكي
تشجيعاً أكبر للجامعات والمدارس على السواء - للارتباط بالعالم وذلك بالموافقة
على قانون التعليم العالمي لسنة ١٩٦٦ الذي يعتبر عملاً تشريعياً ممتازاً أو بعيد
النظر ، غير أن الهيئة التشريعية لسوء الحظ قد تأخرت في الموافقة على تخصيص

١١) "الاعتمادات التي تكفل تنفيذ"

ثمان وظائف خاصة للجامعات :

ويسهل تحقيق الإصلاحات الداخلية في بناء الجامعة وسلوكها عندما يكون هناك محمد معين يواجهها ، وعمل معين تقوم به ، وإتفاق شامل داخل الجامعة على وجوب القيام به . ودون أن يفرب ذلك عن البال ينبغي أن نشير إلى أمثلة لأنواع الأعمال المطلوبة للإحاح والتي تلائم الجامعات وعليها أن تقوم بها ، وبعبارة أخرى محددة تستطيع الجامعات أن تقوم بما يأتي :

١ - تساعد على أن ترسخ نمو المبادئ التعليمية العالية في البلدان النامية . وأن تستحث ذلك النمو وفق خطوط تلائم احتياجاتها وظروفها وبحيث لا تكون صورة طبق الأصل من الجامعات التي تساعدها .

٢ - تساعد على تصميم وتنمية تخطيط (وتنفيذ) النظم التعليمية في الأقطار النامية بما يشتمل عليه ذلك من تسهيلات لخدمة الأشخاص خارج المدارس النظامية وخلق طرق تعليمية جديدة ، ومحتوى للدراسة ، ونظم تلائم حاجات كل مجتمع معين وموارده .

٣ - تساعد على تنمية قدرات البحث في المناطق النامية - أحيانا على أساس إقليمي - خاصة في مجالات وحول مشكلات لها الأولوية من حيث الاهتمام ومن حيث ارتباطها بنواحي التنمية المطلوبة ، وحيث يتوافر باحثون

R. A. Humphrey (ed.), Universities and Development (١) Assistance Abroad (Washington, D.C.; American Council on Education, 1966); "The Role of Universities in Development Assistance, Report of the Meeting held at Maarn, the Netherlands, September 1964," The Hague, Netherlands Universities Foundation for International Co-operation (NUFFIC), 1965; The University looks Abroad: Approaches to World Affairs at six American Universities, New York, Report from EWA, 1965; The University and World Affairs, 1960; and "Education and World Affairs," Report on the 1963-64 Program, New York, 1965.

نحن دول صناعية راغبون في التعلون مع باحثين من نفس المنطقة، وذلك بفضل توافر الفرص الفريدة المتاحة والمتوافرة للبحث .

٤ — تساعد على تقوية الحوار بين الجامعات في المناطق النامية وبينها وبين الجامعات في الدول الصناعية ، بحيث تتداول المعرفة والخبرة وأفكار التقدم التعليمي على نحو أكل وأسرع في العالم كله .

٥ — تقوم بدور قيادي في التجديد التعليمي في جميع المستويات بهدف حل المشكلات الملحة التي تهدد الحلول بالطرق التقليدية، والمساعدة على التداول السريع وتبادل النظم الموثوق به ونتائج البحوث المنعلة بالتجريب التعليمي كلما توافر ذلك .

٦ — مساعدة الدول الصغيرة المتجاورة في المناطق النامية وتشجيعها للمشاركة والتعاون معاً في إيجاد تسميلات تعليمية فائقة وإدارتها بنجاح ، وتوفير تدريب متخصص وبحوث بدرجة تجعلها ميسورة اقتصادياً ومتفقة مع أعلى معايير الامتياز .

٧ — أن تقوم بأعمال تدخل في نطاق قدرتها لنقل من هجرة المواهب من البلاد النامية . ومن أمثلة هذه الأعمال تكييف برامج تدريبها لتلائم حاجات الطلاب الأجانب الفادرين والوافدين من أقطار ومناطق نامية معينة، وعدم تشجيعهم على إطالة مدة إقامتهم في البلد المضيف، واتباع سياسات توظيف بالنسبة للمواهب الأجنبية تعطى وزناً يستند إلى ضمير حي لحاجات الدول النامية المألحة من القوى العاملة المدربة تدريباً ممتازاً .

٨ — إقامة ترتيبات وعلاقات بين الجامعات Institutional تيسر التعاون بين العلماء في البلدان الصناعية المختلفة وتشجع عليه ، مهما اختلف شكل تنظيمها السياسي والاجتماعي بحيث تشارك على نحو أكثر دقة في معالجة

بعض المشكلات الهامة المشتركة التي تثير مجتمعاتها وتلقها . ومن أمثلة هذه المشكلات تجديد المناطق الحضرية Urban renewal والمحافظة على الموارد الطبيعية بما في ذلك الهواء النقي والماء ، ومساعدة المعوقين ثقافياً ومن ليس لهم حق الانتخاب ، وتوجيه الشباب في عالم عمير ، وتكيف النظم التعليمية للظروف المتغيرة .

إن الجامعات في العالم لها أعمالها التي أنشئت من أجلها ، ولا يمكن لأى إنسان آخر أن يحقق هذه الأعمال بنفس الجودة التي تستطيع أن تحققها الجامعات ، وهذا يتطلب منها أن تنظم نفسها لكي تقوم بمسئولياتها الجديدة . وإذا ما قبلت الجامعات هذه المسئوليات وحاولت أن تنهض لمواجهةها فإن البحث الثمر عن الحقيقة والمعرفة والنمو الانساني والتقدم نحو السلام ذاته سوف يعنى بغير شك قدما في المستقبل بمعدل لا يمكن حتى أن نحلم به الآن . وأما إذا رفضت القيام بهذه المسئوليات فإنها ستكون هي الخاسرة ، وستعرض الحضارة برمتها لهذه الخسارة .

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

إن الهدف الرئيسى لهذا الكتاب كان ولا يزال هدفا تشخيصيا وليس وصفيا أو إيمانيا . ومع ذلك ، فإنه بعد استكشافنا للسمات البارزة لأزمة التعليم فى العالم ولأسبابها ، يصعب علينا أن نتجنب السؤال الإجرائى التالى : ما الذى يمكن عمله أزاء هذه الأزمة ؟

لقد اتضح من خلال عملية تشخيص هذا السؤال بعض التوجيهات المنطقية التى تقع الحلول فى سياقها . وفى نفس الوقت اتضحت لامنطقية وصفات مألوفة معينة كالقول مثلا : إن كل ما نحتاجه المشكلة توافر مال أكثر أو إن حل المشكلة يكمن ببساطة فى اختيار رئيس جديد للعمل ، أو حث المدرسين والتلاميذ على العمل بجهد أكبر . ونحن مقتنعون بأن هذه الحلول البسيطة لا وجود لها ، ومع ذلك فنحن مقتنعون أيضا بأن هناك حلولاً متعددة ، وهى حلول صعبة تحتاج إلى وقت إذا استخدمت وطبقت قبل أن تظهر آثارها الكامنة .

والأمل الأساسى لمعالجة هذه الأزمة يكمن كما نعتقد فى صياغة وتشكيل استراتيجيات قومية وعالمية متوازنة تعد ببنائة لتلائم المكونات الأساسية للأزمة . وفضلا عن ذلك فإنه ينبغى أن تستحث بمثابة وقوة خلال فترة زمنية تمتد من الحاجات التكتيكية المباشرة إلى الشكل المأمول للأشياء بعد خمس سنوات بل وبعدها أو عشرين سنة من الآن . والبديل لهذه الاستراتيجيات

أو المخطط هو النشر في مستقبل تعليمي خطورته واضحة والسير بنير خريطة من أى نوع تهدينا الطريق الصحيح، بحيث نستيقظ كل صباح لنميل مع الريح حيث تنبج، وربما أدى هذا بنا إلى الدوران في دائرة لننتهي من حيث بدأنا ، أو إلى عدم مبارحتنا لمكاننا على الإطلاق .

طبيعة الاستراتيجية التعليمية :

إن استراتيجية التنمية معناها كما نستخدمها هنا وضع إطار لسياسات تعليمية معينة تستهدف المحافظة عليها في توازن معقول وتكامل وتوقيت ملائمين حسن وزنها وتوجيهها الوجهة الصحيحة . وينبغي أن يكون الإطار الاستراتيجي مرنا شأنه في ذلك شأن السياسات نفسها . أى أنه ينبغي أن يوضع موضع المراجعة المستمرة والتعديل في ضوء التقدم والمفاجأة والمعرفة والاستبصارات الجديدة . ومع ذلك فإنها لا يمكن أن تبلغ من المرونة حداً يتيح تفكيكها وإعادة تجميعها بسهولة في صورة مختلفة تماماً في كل مرة يحيج فيها وزير جديد، أو يتولى الحكم حزب جديد . فيغير استمرارية معقولة ، وبدون قوة دافعة متجمعة لا تأتي عادة إلا من الاستمرارية والاتساق ، لا تكون إذن الاستراتيجية أكثر من إعداد للمسرح وواجهة كبيرة لا تظهر لها ، ولو أننا ضفطنا عليها بشدة لتهاوت في سهولة .

إن الاستراتيجية الحقيقية ينبغي أن تقوم على أسس عريضة راسخة تحتضن الميول المتنوعة السياسية والاجتماعية والتعليمية وتتمتع بالحساس الأصيل المستمر على وجه الخصوص، وإخلاص عدد كبير من القادة في هذه المجالات المتنوعة . ومن المؤلم أن بعض الأمم قد لا تكون بعد مدة ومهارة لمثل هذه الاستراتيجية، فربما أنها لم تتوصل بعد إلى توفير الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والادارية اللازمة لوضع استراتيجية للتنمية التعليمية ومنابتها ، أو للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة . وعلى الرغم من ذلك فإنه ينبغي أن

ينبذل الجهد لوضع استراتيجية حتى في مثل هذه الحالات، لأن شيئاً لا يمكن تحقيقه على الإطلاق بالامتناع عن العمل، كما أن هذا الجهد نفسه قد يساعد على خلق الشروط الضرورية لنجاح التي لم تكن موجودة .

إن استراتيجية التنمية التعليمية ليست شيئاً يوجد في فراغ ، أو يمكن أن يشكل في غرفة خلفية في الوزارة بواسطة خبير وإخصائي وآلة حاسبة. وإنما ينبغي أن تشكل وتوضع على أساس أهداف يشارك في وضعها عدد كبير من المختصين ، وأن تكون على أساس إدراك عقلائى وإرادة قوية منبثقة مباشرة من البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي سوف تسهم الاستراتيجية في تنميتها . وبهذا المعنى يكون للاستراتيجية شكلاً واضحاً محسوساً كما أنها توجد في عدة مستويات وتصاص لتلائم الظروف الخاصة بكل مستوى وبكل مكان ومسئولياته . ومن الممكن أن يكون هناك استراتيجيات عالمية وإقليمية وقومية، وأخرى على مستوى الولاية أو المديرية أو على المستويات البيئية المحلية شكلتها في كل حالة أيدى سديدة . غير أنه إذا أريد للاستراتيجيات في المستويات المختلفة في الأماكن المتباينة أن يبرز بعضها البعض الآخر فإنه ينبغي أن تقدم وفق خطوط أساسية ذات أنماج وألوان متفق عليها بصفة عامة ، وينبغي أن نجد تدعيباً وتميزاً من اتجاهات عديدة .

ولقد وصلنا في تشخيصنا إلى نتائج عامة معينة تتصل بطبيعة الأزمة التعليمية في العالم ، وكيف نشأت ، وأين وقف الآن ، وإلى أين تتجه فيما يبدو لنا . وهذه النتائج تؤثر في تشكيل ووضع الاستراتيجية ولذلك فإن علينا أن نلخصها في صورة موجزة مترصنين لمخاطرة لا راد لها وهي مخاطر المبالغة في التبسيط .

ملخص نتائج الكتاب :

لقد نشأت الأزمة بوضوح وذلك إذا نظرنا من خلال عدسة عريضة إلى المجال

تتيح لنا الرؤية على مدى منسج ، أعنى باستخدام «تحليل النظم» ، من تشا بك تاريخي .
لحسنة عوامل نجد جنور كل عامل منها في قوى التغير النائرة الى اكنتسحت
الحضارة كلها في وقتنا الحاضر . ويمكن أن نسمى هذه القوى الخمس الفيضان
الطلابي ، الندرة الحادة في الموارد ، زيادة التكلفة التعليمية ، عدم ملائمة المخرج
التعليمي ، القصور الذاتي وعدم الكفاية .

١ — الفيضان الطلابي : The student flood :

ثمة طلب طامح لا يرحم للحصول على مزيد من التعليم من كل نوع وفي
كل مستوى ، ويشمل كل قرية وكل نصح . ولقد جاء هذا الفيضان من الطلاب
«الطامحين للتعليم في المقام الأول نتيجة التوسع الهائل والانفجار في التوقعات
الانسانية من التعليم ، وضاعف من هذا التضخم الانفجار السكاني . وهذا
الفيضان الطلابي قد غمر كل نظام تعليمي ولقد انشغل اداريو هذه النظم انشغالا
تاماً بمشكلات قال متصل باقاز النظام وامداده بما يلزمه من مواد بحيث أنه
لم يتح لهم إلا وقت ضئيل لتفكير في مسائل أخرى مثل نوعية العملية كلها
وكفاءتها . ولن ينحسر طوفان الأعداد المتزايدة من الطلاب في المستقبل بل
سيحدث العكس ، وتشير الدلائل في اما كن كثيرة إلى أن هذا الطوفان سيواصل
الزيادة والارتفاع لفترة طويلة مقبلة بمعدلات أسرع وأكبر مما هي عليه في
الوقت الحاضر .

٢ — النقص الحاد في الموارد : Acute resource scarcities

ولواجهة فيضان التلاميذ المتدفق تضاعفت الموارد المكرسة للتعليم بطريقة
لم يسبق لها مثيل منذ أوائل خمسينات هذا القرن . ومع ذلك فإن العرض القائم
من المدرسين والمباني والمعدات والكتب المدرسية والمنح الدراسية والزومات
والأموال المطلوبة ككل قد تخلف تخلفاً كبيراً عن الطلب التعليمي المتزايد .

وبالتالى فقد أدى هذا إلى فرض قيود قاسية على قدرة النظم التعليمية على التجاوب بتجاوب مرضياً لما هو مطلوب. وإن دلائل المستقبل واحتمالاته بالنسبة لهذا الموضوع مشابهة للنقطة السابقة المتصلة بالفيضانات الطلابية ومعنى ذلك أن نقص الموارد بالنسبة للحاجة إليها سوف يستمر بالتأكيد بل يحتمل أن يزداد سوءاً. كما أن احتمالات المستقبل أيضاً مقلقة ومؤلة بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية التى تهجد مواردها المالية الحالية إلى درجة تقرب من الخطر ودون أن يلوح فى الأفق بشائر لانفراج هذه الأزمة .

٣ - زيادة التكلفة التعليمية : Rising costs

إن تزايد النقص وحدته فى الموارد سوف يضيف عبئاً أثقل على مائعاتى منه النظم التعليمية من كآبة وغمة بسبب الاتجاه المتصاعد فى التكلفة الحقيقية لتقليد وهو اتجاه لا يرحم ولا يلين . وبعبارة عن الدمار المألوف الذى يلعبه التضخم المالى بالنسبة لميزانية التعليم ودخل المعلم فإن هذا الاتجاه المتزايد فى تكلفة الوحدة يتركز أساساً فى أن التعليم سوف يبقى صناعة تتطلب عمالة كثيفة Labor-intensive industry مما يجعله قريباً من مرحلة الصنعة البدوية . والحق أن التعليم يحتاج إلى مزيد من القوى العاملة مع كل جهد يذل لرفع نوعيته بواسطة التقليدية :

٤ - عدم ملائمة المخرج التعليمى . Unsuitability of output

وفى ظل هذه الظروف الصعبة التى تواجهها النظم التعليمية ، فإن هناك مايدل على أن مائعه لتلاميذها وما تخرجه من تائجها البشرى على اختلاف أنواعه أصبح غير ملائم لوقت الحاضر والظروف والمطالب الجديدة . ومن

الواضح أن عدم ملائمة مخرجات هذه النظم التعليمية ترتبط بمحاجات القوى المتغيرة تغيراً سريعاً ، وكذلك بالمحاجات المتغيرة للأفراد في مجتمعاتهم البارزة الآن التغير . ومن ناحية أخرى فإن الاتجاهات والتفضيلات المهنية وأنماط المسكانة Status Patterns التي تسهم البيئة في تكوينها لم يبق تلابدها ، تعرق الاستخدام السليم لنظام تعليمي عصري معين وتعمل في اتجاه مضاد لاسراع عملية أصيلة للتنمية من أجل أحداث تغييرات اجتماعية واقتصادية عصرية . وينتج عن ذلك احباط ذو أبعاد ثلاثة هي : الاتجاهات وترتيبات العمل القديمة وارتباطها بالمطامح الجديدة للأفراد ، والمحاجات الحقيقية للتنمية ، والتعليم ذاته . ومن الأمور الرئيسية التي تتبع ذلك محجز اقتصاديات الدول النامية في استيعاب وتشغيل مخرجات نظمها التعليمية مما يؤدي إلى ظهور مشكلة بطالة المتعلمين المؤهلة .

٥ — القصور الذاتي وعدم الكفاية . Inertia and inefficiency

أما وقد وقعت النظم التعليمية تحت هذه الضغوط الداعية لليأس فقد استجابت في الأساس بطرق « دعم الأمور تجري في أعنتها » ولكن هذه الطرق لم تفلح ، فالنظم القديمة التي أفلحت في خدمة هذه العائق والتي تشمل نظام الإدارة والقرارات الدراسية وطرق التدريس والمناهج عموماً ، وحجرة الدراسة المزودة بأدوات تجهلها بكفافية يذاتها ، ووسائل اعداد المعلم واختياره . . . هذه كلها وغيرها من الأشياء الأخرى التي ميزت العمليات التعليمية التقليدية لم تعد الآن صالحة لمواجهة الموقف الجديد . فما بدى أنه يتواكب مع الطرق التقليدية المألوفة أصبح أسوأ من هذا المألوف ، كما نستدل على ذلك من كثرة الشكاوى والاعتراضات التي تردد صداها حول تدهور نوعية التعليم .

وأصبحت الطرق المألوفة في التعليم تسمية أخرى لقصور الذاتي للنظم التعليمية تنمها من العمل على تكيف شئونها الداخلية بسرعة تكفي لمواجهة مجموعة من

الظروف مريعة التغيير . ولذلك ول هذه الأسباب مجتمعة وجدت جميع النظم التعليمية في العالم في وقتنا هذا نفسها في أزمة ، وهذه الأزمة بالتأكيـد تختلف من حيث توقيتها وحدتها من مكان إلى آخر ، وتظهر أقدس مظاهرها في الدول الأكثر فقراً . فـهذه الدول تعاني من مشكلة عميقة في وقت لم تسكـد تبدأ فيه في بناء نظم تعليمية متوازنة حنة التكامل وتخدم حاجات الجماهير . فضلاً عن ذلك وبمبدأ تماماً عن ندرة مواردها فإن عليها أن تواجه تحدياً يـدأ جوجياً أكثر صعوبة والتصاقاً بها . إذ ينبغي عليها أن تنقل معظم ما يشكر جيلاً بأـكله من عالم مثل بتقاليد الأمية وترفضه إلى عالم متحرك عـصري على .

غير أن الأزمة في الدول الصناعية لا ينبغي أن تؤخذ باستهانـة لأنها أقل بروزاً نسبياً . وذلك لأن النظم التقليدية الأكثر تقدماً تعرض بسهولة أكبر لمرض تعـاب الشرايين الأكاديمي الذي يصعب علاجه وشفاؤه . وقد تكون تدخلات هذه النظم أكثر خصوبة وغنى غير أن فاعليتها وكفايتها الداخلية يمكن أن تبلغ من الانخفاض مثلاً نجده في أفقر الدول ويمكن أن تجيء مخزجاتها التعليمية غير متلائمة تماماً مع الحاجات الحقيقية لمجتمعاتها .

ومن وجهة نظر معينة ، يمكن النظر إلى هذا النمط من القوى بإحدى طريقتين أولاًها أن نـظر إليه باعتباره نوعاً من المواجهة النهائية المفرقة بين قدرة العلم على خـلق تكنولوجيات ثورية وعجز الإنسان عن تحملها وإقـانها . gottterdammering والطريقة الثانية أن نـظر إليها باعتبارها لحظة من تلك اللحظات العظيمة حيث تقفز هذه القوى الثابتة إلى الحياة متحدية عبقرية الانسان ، ومستعـرخة استجابته المحركة التي تجعل الحضارة تقفز قدماً . وينبغي أن يلتزم أولئك الذين يضعون استراتيجيات التنمية التعليمية بالضرورة بوجهة النظر الأخيرة .

عناصر مة ترجمة لاسرراتيجية تعليمية لإمجابة

ولكن ما الذى يمكن أن تكون عليه الاستراتيجية ؟ دون أن نحاول أن نجيب عن السؤال لإجابة تامة ينبغى أن أقترح مباشرة أن هناك خاصيتين لا غنى عنها ينبغى أن تتوفر فى الاستراتيجية أولاها وجوب تركيزها على العلاقات بين الأشياء - إذ ينبغى أن تسمى إلى تحسين سلسلة كاملة من العلاقات - وتشتمل هذه السلسلة على العلاقات الداخلة فى النظام التعليمى وتلك التى توجد بين مستوياته المختلفة ومكوناته الداخلية الصاملة وبين النظام التعليمى ككل ويشتت فى كل من جانبي المدخل والمخرج . وهذه العلاقات فى الوقت الحاضر غير منتظمة بالمرّة فى صلتها الواحدة بالأخرى . وينبغى على نحو ما أن تعاد إلى توازن أفضل وأن تتوافق معدلات حركتها بعضها مع البعض الآخر توافقاً متبادلاً . ولا شك أن الحاجة لتركيز على هذه العلاقات والنظرة الشاملة للموضوع هو بالضبط الذى يجعل اتباع أسلوب « النظام » أمراً ضرورياً فى وضع الاستراتيجية التعليمية .

وأما الخاصية الثانية للاستراتيجية فينبغى أن تكون تأكيذاً قوياً لتجديد ؟ تجديد جوهرى شامل لكل جانب من جوانب النظام التعليمى ، وليس بمجرد تغيير من أجل التغيير ذاته ، وإنما تغييرات قدرت بناية لتحقيق التحسينات وإحداث التوافقات التى يحتاج إليها النظام فعلاً . فالمجتمع والاقتصاد فيه لن يتوافقا مع النظام التعليمى من جانب واحد ، فإذا أريد التوفيق والتكيف للنظام التعليمى فينبغى أن يأخذ المبادرة أولاً نحو التوافق لا بأن يحافظ على طبيعته القديمة ، بل بأن يبدل مجهوداً أقوى وأكبر ليتوافق مع الظروف الجديدة . وهكذا فإن جوهر المسألة هو كيف ندفع النظام التعليمية الحاملة والبطيئة الحركة لكي تقوم بهذه المبادرة وتعمل على تغيير نفسها بسرعة أكبر وفى الاتجاه السليم .

ومما يمكن من شىء فإن التجديدات والمستحدثات التعليمية لن تظهر من تلقاء

ذاتها ، وحتى لو حدث ذلك فإنها لن تستوعب بسرعة . فإذا أدخلت التجديدات والمستحدثات المتفرحة في النظم التعليمية من مصادر خارجية فقد تستقبل بأدب ثم توضع على الرف في هدوء . وإذا أريد للاستراتيجية أن تنجح فإنه ينبغي أن يصبح التجديد شيئاً لم يكن عليه من قبل ، أى ينبغي أن يصبح طريقاً للحياة بالنسبة للتعليم .

ويتطلب هذا بوضوح أمرين أساسيين : أولاً أن يقتنع الناس المنغمسون انغماساً مباشراً في التعليم بأن التجديد هو الطريق الوحيد للخروج من الأزمة ، أى أن طريق التجديد بالضرورة يمكن أن يحقق إثارة جديدة وإحساساً بالإقدام . والجراحة في التعليم . وينبغي أن يتوافر بمباراة أخرى اتجاه جديد نحو التغيير داخل الجماعة القائمة بالعملية التعليمية وكذلك من جانب عملائها ذوى الصلة الوثيقة بها ، أى من جانب الآباء والتلاميذ . وفي مجال العلوم ينال العلماء جوائز نوبل لتحديثهم الحقائق القديمة وإثبات عدم صحتها واكتشاف حقائق جديدة ، ومثل هذا التحدى للحقائق القديمة وتنمية الاتجاهات العلمية السلبية ينبغي بطريقة أو بأخرى أى أنهم بها في مجال التعليم الذى يفترض فيه أنه يرى وينشئ الفائزين بمجازة نوبل . وهذا في حد ذاته عمل تعليمى هام وليس ثمة وقت نضيمه في سبيل البدء به .

وأما الأمر الآخر اللازم لانتشار التجديد فهو أن النظم التعليمية ينبغي أن تجهز نفسها بوسائل التجديد ، فمن منذ البداية نلاحظ أن الزراعة لم تحقق أعظم قفلة لها من حالتها التقليدية إلى حالتها المصرية حتى توافرت للزراع الآلات المصرية ومنهج البحث العلمى والتنمية العلمية . ومن هنا فإن عملية التجديد متى أصبحت جزءاً لا يتجزأ من النظام الزراعى فإنها تصبح عادة عند الزراع . وهكذا ولدت الزراعة الحديثة ولم تعد الأمور فيها كما كانت عليه من قبل ، ومع هذا فمن الذى كان يستطيع أن يتصور قبل ذلك بنصف قرن أن مثل هذه المصرية في الزراعة يمكن أن تحدث؟ إن التعليم لا يحتاج إلى محطه

تجريبية زراعية ولكنه يحتاج إلى ما يعادلها ، أى إلى جهود فعالة تساهم
وتلازمه تنشر نتائج البحث والتجريب المفيدة انتشارا عريضا وبعبدا وعلى
نحو سريع .

وإذا أمكن بذل جهد كبير نحو التجديد التعليمى فإنه ينبغي أيضا أن يتوافر
معه نظام للأولويات ، ذلك لأنه من غير المستطاع أن يتم إنجاز كل شئ مرة
واحدة . فهناك بعض الأمور ينبغي أن تحدث ويتم إنجازها قبل إمكان القيام
بأشياء أخرى ، وإن تجلينا للأزمة التعليمية يقودنا إلى اقتراح الأولويات
الآتية فى الأهداف وترجيح بعضها على بعض .

عصرنة الإدارة التعليمية : Modernization of educational management

ومالم تزود النظم التعليمية بالاداريين المصريين الذين دروا تدريباً
ملائماً ، والذين حسن إعدادهم وتوافرت لديهم معرفة جديدة متطورة
ومستمرة وأدوات حديثة للتحليل والبحث والتقوم ، والذين يجددون الدعم
والمساعدة من أكثر من فريق من الاختصاصيين ممن تتوفر لديهم أيضا
كفاية التدريب ، فإنه لن يحدث انتقال وتحول فى التعليم من تعليم تقليدى قديم
إلى تعليم عصري ، والبدل عن هذا كله هو أن تترك الأزمة التعليمية تزداد
سوما وتتفاقم باضطراد . ويمكن للتعليم عند البحث عن ادخال العصرية على
نظام الإدارة أن يجد كثيراً من الموجبات المفيدة فى ممارسات القطاعات الأخرى
فى المجتمع التى حققت فعلا خطوات عظيمة فى هذا الاتجاه . بما فى ذلك مفاهيم
ومناهج بحث تحليل الأنظمة والتخطيط المتكامل على المدى الطويل .

عصرنة إعداد المعلمين : Modernization of teachers

لا يتاح للمعلم فى الوقت الحاضر الفرصة لكي يكون عصرياً ، أى ليرفع
من اتاجيته وليتابع المعرفة الجديدة ويلحق أساليب التدريس الجديدة ، وهذا

ما لم يحققه من قبل. والأغلب أنه درب للقيام بالتدريس في عالم الأس وليس في عالم الغد . وإذا حدث بالصدفة أن درب من أجل الغد فإن الحقائق ومقتضيات الأعمال التي يكلف بها عند أول تعيين له سرعان ما تقيد جهوده . وسوف يكون نموه المهني من هذه النقطة وفي أحسن الأحوال مشكلاً وخاصة إذا تعرض للمزلة والانفصال في مدرسة معية في قرية نائية . والحقيقة أن متابعة نموه المهني أثناء العمل ليس من عمل فرد معين، وإذا حسن حظ المعلم فإنه سوف يحصل أحياناً من الموجه الفني الزائر على مساعدة لرفع كفاية تدريسه — هذا إذا توفر هذا النوع من الموجهين — وسوف يحقق المعلم هذا التحسن من خلال التفاعل والاحتكاك المحدود مع أفكار زملائه الآخرين المنزولين أيضاً الذين يحضرون برامج التدريب أو الدراسات التجديدية أثناء الخدمة ، وهذا كل ما يمكن أن يحدث في مجال نمو المعلم مهنيًا ، ونتيجة لذلك يحتمل أن يتعرض المعلم لليأس ويتراجع ليعيش في أمان يستخدم في تدريسه الطريقة التي يألفها والتي سبق أن تعلم بها .

وواضح أن النظم التعليمية لن تواكب العصر حتى يباد جذرياً وفي شمول تطوير نظام إعداد المعلم وتدريبه وحتى تتم استثارته واسترشاده بالبحث التعليمي « البيداغوجي » ، وحتى تصبح أخصب فكرياً وأكثر تحدياً ، وحتى يقسع ويمتد إلى أبعد من التدريب قبل الالتحاق بالخدمة ليصبح نظاماً لتجديد المهني المستمر ولتنمية الحياة المهنية للمعلمين جميعاً .

وإن إصلاحاً وفقاً لهذه الخطوط يحمل معه إمكانيات مثيرة لاجتذاب أفضل المواهب في المجتمع إلى النظام التعليمي ، أو لتسمية تسميات جديدة للعمل فتصبح الفرص لتظهر مثل هذه المواهب وتستخدمها بفاعلية أكبر في التدريس ، وحينما يجيئ هذا اليوم فإن المعلمين وتنظيماتهم يستطيعون في سعادة أن يودعوا نظام الأجور القديم الموحد الذي خلق موهبة التدريس الجيدة لفترات طويلة أو دفنها بعيداً عن مجال التعليم والتدريس .

عصرنة عملية التعلم : Modernization of learning process

غير أن التلاميذ وحدهم وليس المعلمون هم الضحايا الأول للترتيبات التعليمية البالية ، وعندما يدخل معظم التلاميذ المدرسة في اليوم الأول فإن حب الاستطلاع الفطري لمعرفة كل ما يحرك الأمور ويسيرها يستغرقهم ويمكن للأسئلة التي يريدون طرحها أن تفوق أوثق معرفة تتوافر لدى أفضل المعلمين وأن تتقدم على معرفة أفضل الآباء المتعلمين أوحى تفوق حكمة سقراط . وسرعان ما يكتشف الطفل على أية حال أن المدرسة ليست المكان الذي يحصل فيه على إجابات عن أسئلته واستفساراته ، وإذا كان ثمة مكان يحصل منه على إجابته فإن ذلك سوف يكون في الملعب أو أثناء الفسحة أو خارج المدرسة أثناء تفاعله مع مدرسه الحقيقي ، وهو زميله الذي يكبره حتى ولو بعام واحد . ويكتشف التلميذ أن المدرسة لها أسئلتها الخاصة بها وأن عليه أن يجيب عنها الإجابات الصحيحة إذ أراد أن يكون تلميذاً مجداً . وإذا تامل هذه الإجابات على نحو أسرع من زملائه على وجه العموم فإنه سرعان ما يتعرض للخلل والسآمة . وإذا تعلمها يبطئ أكبر فإنه سرعان ما يشعر بالفشل . وينبغي أن تكون هناك طرق أفضل لاستثمار حب الاستطلاع الطبيعي والفروق الفردية وقدرة كل طفل مهما كان مستواه أو نمط ذكائه لكي يتعلم الأشياء بنفسه . والحق أنه من الصعب أن نترك أو نتصور مجموعة من الترتيبات أقل في استثمارها لسمات الانسانية الملهمة والداعية للتقدير والاحترام من تلك الدائمة الصيت المنتشرة في المدارس التقليدية .

ومن المشكوك فيه إلى أقصى حد على أية حال أن نمر على طريق واحد أو أسلوب فريد أو أداة واحدة بمسكن بذاتها وبمفردها أن نحقق نتائج أفضل من النتائج غير المرضية عامة لعملية التعليم والتعلم التقليدية وينبغي أن نتوصل إلى مركب أو « توليفة » من الأشياء والطرق والأساليب الجديدة للتدريس والتعلم تقوم بعمل أفضل مما يؤدي الآن وجارق كبير له مغزاه ، ودون تكلفة باهظة ،

فالتقوى الأفريقية لا تستطيع أن توفر آلات تعليمية تعمل بالحاسب الإلكتروني في مدارسها بنصف النظار عن مدى فائدتها . ولنفس السبب فإن المدارس الأمريكية لا تستطيع ذلك إلا بفرض عمل تجربة ولفترة قصيرة . إن سدادات الزجاجات القديمة والازرار وقطع الخيط قد اثبتت في بعض الأحيان أنها مميزات تعلم فعالة في السياق الصحيح لاستخدامها . وبالتأكيد فإن النظام التعليمي ليس في حاجة لأن ينعم في محبوبحة وفيض من الخير لكي يرفع ويحسن كفاية عملية التعلم به في الناحية البيداغوجية والاقتصادية . وهو ليس في حاجة لكي يحقق ذلك إلى أن يحصل على أفضل المعلمين في العالم .

وفي بعض الأحيان نجد أن توجيه استثمار كبير ودرجة متواضعة يوجه إلى فهو استخدام الوسيلة التعليمية الأصلية - الكتاب المدرسي - يمكن أن يحقق فرقا هائلا غير أنه لا يجب ولا يمكن أن نتوقف عند هذا الحد . وبالإضافة إلى إنشاء أنواع جديدة من المراكز لتدريب المعلم وتنمية حياته المهنية يمكن أن نحقق أيضا أفضل الثمار إذا وفرنا أما كن تعمل على إيجاد أساليب ونظم جديدة للتعليم وابتكار مواد وأدوات جديدة للتعلم لازمة لإخراج هذه الأساليب والنظم الجديدة للتعليم إلى حيز التنفيذ والتحقيق^(١) .

دعم المبرانية التعليمية :-

وليس من شك أن كل ما قدمناه من مقترحات يحتاج إلى اتفاق أموال ، غير أنه من المأمول أن يكون هذا الاتفاق أكثر اتجاها هو عليه في الوقت الحاضر . ومع هذا فإننا لا نستطيع أن نتجنب حقيقة أن النظم

For a discussion of what is meant by "New Systems of (١) Learning." See Schramm et al., op. cit., on Proposed Centers for Creating new Learning Systems, See also Wilbur Schramm, "The Newer Educational Media in the United States," a paper prepared for the Meeting of Experts on the Development and Use of New Methods and Techniques of Education, Paris, Unesco, March, 1962.

التعليمية مهما تبلغ من كفاية وفعالية سوف تحتاج إلى قدر من المال أ كبر كثيراً مما يحتمل أن تحصل عليه حتى إذا سارت الأمور فيها كما هي عليه الآن .
نؤمن ناحية أخرى يمكن لتعليم مرتفع التكلفة أن يكون رديئاً ، غير أن التعليم الجيد لا يمكن بأى حال أن يكون رخيصاً على الإطلاق . ولا شك أن العالم يحتاج إلى قدر أ كبر من التعليم الجيد .

والحق أن النظم التعليمية التى تصطدم ببقايا مالية صعبة يزداد عددها كل يوم ، ولا يعنى ذلك أنها لا تستطيع أن تؤدى عملها على نحو أفضل . فهناك علاقة بين مشكلاتها وبين طرقها الحاضرة ، ومصادر تمويلها . ومثلما يقال عن تعدد الطرق التعليمية ومرونتها هناك عادة مدى متسعاً ومروناً من الاختيارات للحصول على مزيد من الأموال المخصصة من الدخل القومى ، كتوفير اعتمادات أ كبر لتعليم أ كثر وأفضل . وهناك عنصر آخر من عناصر الاستراتيجية ينبغى أن نرجعه وهو أن يتوافر مجهود متفق عليه لبحث المصادر البديلة والإضافة لتمويل التعليم . ويفضل البدء فى هذا العمل بفتح الممارسات المالية الموجودة والمتنوعة والأساليب الفعالة التى اكتشفتها بعض النظم التعليمية والتي لم تسمع بها نظم أخرى .

ومن الأمور التى لا يمكن تجنبها بطبيعة الحال أنه لى يتحقق الحصول على المصادر المالية التكميلية المأمولة فإن علينا أن نلقى جانباً بأشياء معينة لما قد أسستها وتشتمل على بعض الممارسات المستحسنة اجتماعياً . غير أن هذا قد يكون الثمن الذى ينبغى دفعه على الأقل فى الوقت الحاضر لانقاذ التعليم من الاختناق الناتج من تشابك وتعدد مبادئه رفيعة .

اهتمام أ كبر بالتعليم غير الشكلى :

Greater emphasis on nonformal education

لقد بدا لنا دائماً غرابة القول بأن الشخص الذى يتردد على المدرسة شخص محقق ومتعلم ، وأن الذى لا يذهب إليها ليس كذلك ، غير أن الحقائق تكذب

هذا التمييز . وما يتفق من حيث الفرية ويتساوى مع هذا القول أن نتقبل الافتراض أنه إذا استطاعت أمة أن تضع نصف أطفالها في مدارس صغيرة فإن النصف الآخر ينبغي أن يحكم عليه بحياة قوامها الأمية والحرمان من فرصة التعليم .

فإذا أراد فرد حقيقة أن يتعلم فهل الطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك هي في حجرة الدراسة التقليدية وأمام مدرس وسبورة ؟ إن التفكير السليم وخبراتنا تدلنا على أن هذه قضية سخيفة ، ومع ذلك فإنها القضية التي تستند إليها فيما يبدو السياسة والممارسات التعليمية في كل مكان تقريباً .

ونحن نقترح إعادة النظر بمجدية في موضوع تقسيم التعليم إلى تعليم شكلي وتعليم غير شكلي وذلك كجزء من استراتيجية فالة للتغلب على الأزمة التعليمية . وواضح أنه سوف يكون من المفيد في كثير من القول أن توزع الموارد بكثافة أشد على الأنماط المألوفة المختلفة لتعليم الكبار ، أي على تلك الأنماط المرتبطة بنمو الأفراد والوثيقة الصلة بنمو الاقتصاد في نفس الوقت . غير أننا تسامل عن مدى كفاية هذا الإجراء وهل من المتوقع أن نستخدم وسائل ومستحدثات تعليمية أساسية يمكن لها في حدود أنواع النص في الموارد المتاحة أن تكيل لمكبات أشجع وأسرع ضد الجهل والامية .

إن التعلم يستغرق وقتاً ويتطلب دافعية ويتوافر هنا بكثرة لدى ملايين الصغار والكبار ممن لا يستطيعون الذهاب إلى المدرسة . غير أنهم في حاجة إلى ما هو أبعد من ذلك على أية حال ، وهو أن تكون مادة التعليم ميسورة بالنسبة لهم وأن تصبح معجزات الاتصال الحديثة متوافرة ونتاج الوثائق التعليمية متاحاً . وهذه الوسائل يمكن من إيجاد بعض الأنظمة التي تستطيع أن تشجع شبة بعض الأفراد الجائعين للتعلم . ولن نجد لدى كل فرد ميلاً إلى هذا التعلم وشوقاً إليه ، ويحتمل أن يتوافر لأقلية حشد الدوافع والطاقة اللازمة التي تساعد على التعلم الذاتي .

الفعال . غير أنه في الماضي استطاع عدد من القادة وعظماء الرجال ، وقبل أن يحى فجر وسائل الاتصال الحديثة ، أن يحقق تنمية ذاتية مذهلة عن طريق الدراسة الفردية على ضوء الشموع .

وتفقد الدول النامية قادة للمستقبل من بين صبية اليوم الأذكياء الطموحين الذين حرروا من فرص لتعلم المتمر نتيجة لظروف طارئة تمثل في ميلادهم ومكان ذلك الميلاد . ويبدو عند هذه النقطة أن هناك فرصة متاحة للتجديد التعليمي يتحدى إمكانياتنا ويحتمل أن يكون بعيد المدى من حيث نتائجه أكثر من أى شئ آخر تم تحقيقه في المدارس الشكلية الرسمية .

لقد لسنا في خفة في الصفحات القليلة السابقة عدة موضوعات وأهداف أساسية في رأينا ينبغي أن تحتضنها الاستراتيجية التعليمية إذا أريد لها أن تتلامح مع الأزمة التي تقصد إلى حلها . ويستطيع آخرون بالتأكيد أن يضيفوا إلى هذه الأفكار وأن يدخلوا عليها تعديلات مفيدة ، وأن يبينوا الأسباب إذا كانت بعض هذه المقترحات غير عملية . وسوف نكون أول الموافقين على أن هذا العمل صعب وشاق ولكنه غير مستحيل ، وذلك لأننا إذا سلطنا باستحالته فأين الملاذ إذن وإلى أين تتجه ؟

التعاون الدولي :

ولكى نختم هذا الفصل فإننا نؤكد ملمعاً آخر من ملامح الاستراتيجية وننته ، به التعاون الدولي . ونحن نوافق على أن كل أمة ينبغي أن تكون سيده مصيرها التعليمي ، وأنه ينبغي أن تدعم نظامها التعليمي بنفسها مهما كان قهرها به على أن يكون ذلك في ضوء الأسس التي سبق أن أوضحناها . ونحن نؤكد أنه لا يمكن لأية أمة أن تنحصر في النجاح وحدها - إذا توافرت لديها ظروف الأزمة التي تؤثر في جميع الأمم -

إن التعاون التعليمي الدولي على أوسع نطاق ينبغي أن يكون أحد الملامح الرئيسية لاستراتيجيتنا التعليمية بالنسبة للدول الغنية والفقيرة على السواء .

وهذا يتضمن شيئاً أبعد من مجرد نشر الإرادة الطيبة والفهم المتبادل بين المربين في العالم خلال جلسات دورية في باريس وجنيف ونيودلهي وسانتو بيجو ، حيث يستقبل الأصدقاء القدامى أصدقاء جدداً ويتبادلون معهم خبرات مفيدة . ونحن لا تقلل من قيمة هذه التفاعلات والتبادل الفكري غير أن التعاون ينبغي أن يضيء إلى أبعد من الكلام على المنصة والمواقفة على مجموعة من القرارات .

ولا ينبغي عن ذهنا النواحي العملية المحسوسة التي تضع المربين في كثير من الدول وأولئك الذين يتعاونون معهم في تفاعل مباشر مشر محاولين التوصل ممّا إلى حلول لمشكلات مشتركة وتناج يمكن أن تعود بالنفع على الجميع .

ونحن نقصد أيضاً إلى قوة الميكانيزمات العملية لتوجيه التennيات الجديدة أينما تحدث ، ولنشر أخبارها على نطاق واسع وعلى نحو وثيق وسريع ، وهو عمل تقدر عليه الهيئات العالمية بكفاءة على وجه الخصوص . ونحن نرى في النهاية نوعاً جديداً من المشاركة بين الدول الفقيرة والغنية . ومثل هذه المشاركة ينبغي أن تقوم على إدراك سليم لثلاث قضايا أساسية .

(أ) ينبغي أن تعلق الدول الصناعية في الوقت الحاضر ولفترة طويلة مقبلة مساعدة أكبر للدول النامية مما فعلت وتفضل حتى الآن .

(ب) إن هذا الدعم لا ينبغي أن يكون قسراً للأشكال التعليمية التقليدية من الدول المانحة إلى الدول المتقبلة ، بل يكون علماً مشتركاً من الدراسة والاستكشاف لتوصل إلى أنماط من التعليم تلائم حاجات الدول النامية وإمكاناتها المالية .

(ج) وعلى الرغم من أن المنطق الاقتصادي - يتطابق أن يمضي الدعم للتنمية

التعليمية في اتجاه واحد ، فإن هذا لا يترتب عليه أن الدول الزامية لا تستطيع أن تسهم بقدر مساو في تقدم الدول الصناعية التي نمت . والحق أنها تستطيع أن تفعل ذلك لأنها تكتب على لوح تعليمي أنظف نسيياً ، ولأن مشا كلها ونصيبها من الأزمة التعليمية أكثر حدة وأكثر وضوحاً من حيث الرؤية . وهي في وسعها أن تخرج بدروس مستفادة وبالتالي مفيدة لغيرها من الدول .

ولهذه الأسباب نفسها فإنه من المحتمل بالنسبة لقادة التعليم ، وللمعلمين أن يدركوا بسرعة أكبر وعلى نحو أوضح الحاجة للتخلص من ممارسات تقليدية ومن عتبات تموق جهودهم نحو تحقيق اتجاهات تعليمية جديدة . وقد لا يكون بعيداً ذلك اليوم الذي تصدر فيه تدفقات المساعدة الأساسية الفنية في العالم كله المتصلة بالتجديدات التعليمية من الدول الأفقر وتوجه إلى الدول الأغنى .

في هذا التبادل التعليمي الموسع والمفيد بين الدول ستتاح مجالات عديدة للعمل والمسئوليات بالنسبة لكل أنواع التنظيمات العامة والخاصة والعالمية ، والإقليمية والقومية . والمشكلة إذن هي كيف نوائم وتنسق بينها ونستخدم القدرات الفريدة لكل منها . وهنا أيضاً نجد أن هناك قدراً كبيراً من الممكن لم يستغل ، لا من حيث مجرد زيادة مقدار المعونة الخارجية والأشكال الأخرى من التبادل بل أيضاً لتحقيق زيادة أكبر في نوعيتها وفعاليتها .

ونختتم هذا الفصل بالقيام باستدارة كاملة لنعود من حيث بدأنا هذا التحليل وذلك بتأكيد الطبيعة العالمية الفريدة للأزمة التعليمية . وبالنسبة للشخص الذي يقرأ هذه الفكرة كالتطبيق على بلدان أخرى ، ولكنه ينكر أنها تنطبق أيضاً على بلده ، فإننا نقول له أنك قد تكون عن حق ، ولكننا نستحسك بالرغم من هذا أن تنظر إلى موقفك التعليمي في بلدك نظرة جديدة وناقدة إذ قد

يواجه نظامك التعليمى الأزمة فى وقت أسرع مما تتوقع . وفى النهاية قول
لجميع أنه إذا كانت النظم التعليمية الأخرى التى ينبى أن تخدم الأغلبية
الساحقة من مواطنى كوكبنا الذى نميش عليه واقعة فى أزمة حادة ، فإنه
لا يمكن لأى دولة مهما كان نظامها التعليمى ومهما كانت غنية أن تنأى عن
تأثير هذه الأزمة ، ولذلك فإن الأزمة التعليمية فى كل مكان هى مهمة كل إنسان
ومسئوليته .

الفصل الثامن

خاتمة

كيف ينظر قادة التعليم في العالم إلى الأزمة

كيف يفكر قادة التعليم في العالم الذين يتطلعون إلى مستقبل تعليمي أفضل في الأزمة التي عرضناها في الصفحات السابقة ؟ هل يجمعون على وجود أزمة في التعليم ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هي اقتراحاتهم بصددها ، وما الذي ينبغي عمله لإزاء هذه الأزمة ؟

يمكن الإجابة عادة عن مثل هذه الأسئلة بطريق التخمين والتأمل وحدهما ، ولكن لحسن الحظمة دليل ملموس يمكن أن نعول عليه في هذه الحالة . وهو يتمثل في رأى قادة التعليم في العالم . ولا يمكن لأى إنسان بطبيعة الحال أن يتحدث عن هؤلاء القادة جميعاً ، غير أن قطعاً عارضاً وكبيراً وبارزاً من هؤلاء القادة قد فحص في الواقع جزءاً مقولاً من هذا الكتاب ، وناقش محتواه في مؤتمر التعليم الذي عقد في مدينة وليامزبرج في ولاية فرجينيا والذي استمر عدة أيام وتوصل إلى نتائج معينة ، وإذا حكمنا على التقرير الملخص الذي قدمه رئيس المؤتمر الدكتور جيمس بركنز ، في ضوء ما لقيه من تقدير في اليوم الأخير من المؤتمر ، فإننا نستطيع القول بأنه نجح في إظهار الإجماع بين المؤتمرات ، وفي التعبير عن اتفاق قوى بينهم .

التقرير التلخيصي لرئيس المؤتمر ٩ أكتوبر ١٩٦٧

اشترك في المؤتمر العالمي لبحث أزمة التعليم في العالم مائة وخمسون رائداً

من رواد التربية وقادة التعليم في ٥٢ دولة، وقد عقد المؤتمر في مدينة وليامزبرج بولاية فرجينيا في ١ أكتوبر ١٩٦٧ . وقد رأى هؤلاء القادة أن العصر الحاضر يتطلب إعادة تقدير إمكانيات التعليم بحيث تستطيع مواجهة مطالب الشعوب المتزايدة والمتصاعدة في كل مكان نحو حياة أفضل وحرية أكثر .

وقد وافق المؤتمر على القضايا الآتية كأساس للعمل البناء :

١ - أن التعليم أصبح اليوم شغلا شاغلا وأساسيا لكل دولة في العالم ، ويمكن أن تنفذ الخطط التعليمية بأقصى قدر من النجاح إذا وضعت وراعت التنسيق في علاقاتها بالنظم التعليمية وبالخطط التربوية في الدول الأخرى .

٢ - لم يعد من الممكن النظر إلى التعليم داخل كل دولة باعتباره سلسلة من المشروعات والأعمال المتصلة يتم تنفيذها في مستويات مختلفة وبأهداف مستقلة كل منها عن الآخر . وينبغي أن ينظر إلى التعليم داخل كل مجتمع باعتباره كلا موحداً ، أجزاؤه متوازنة ، وهذا التوازن بدوره يعكس متطلبات المجتمع والموارد المتوافرة لمواجهةها .

٣ - أن هناك بالضرورة أزمة في قدرة التعليم على تكييف الأداء بما يتناسب مع التوقعات وتتخذ هذه الأزمة شكلين : أولهما، عدم التناسب الشائع في دول العالم بين آمال الأفراد وحاجات المجتمع من ناحية وقدرات النظم التعليمية، من ناحية أخرى . والشكل الثاني عدم تناسب كبير بين الدول النامية التي تواجه قيوداً قاسية تمثل في نقص المال في مواردها ، والدول المتقدمة التي تشغل انشغالا زائداً بحاجتها الداخلية .

٤ - أنه في جميع الدول الغنى منها والفقير على السواء ، تحتاج البرامج التعليمية

والأجهزة والادارة وعلية التعلم ذلها إلى إهتمام أكبر ينصب مباشرة على وسائل إحلال التجديد عل الجود ، والطرق الجديدة والجراءة عل الأفكار والطرق التقليدية الى عني عليها الزمان .

وبمقد المؤتمر أن هذه المسلمات ينبغي أن يقبلها كل من المربين والمجتمع الذي يقف من ورأهم ويدعمهم إذا أريد للتعليم أن ينهض ، وأن يعلو فوق الاتجاه للقاتل « دع الأمور تجري كما هي عليه » ، وأن يضطلع بالآمال التي يتطلبها مستقبل الإنسانية .

ومع المحافظة على هذه المسلمات مصونة في العقل وآمنة ينتقل المؤتمر إلى الأعمال المطلوبة لتحسين التعليم وتطويره في ستة مجالات هي : البيانات التعليمية ، الادارة والبناء التعليمي ، المعلمون والتلاميذ ، محتوى المنهج وطرق التدريس ، والموارد المالية للتعليم ، والتعاون الدولي .

أولا : البيانات التعليمية :

لكي يطور النظام التعليمي نفسه ينبغي أن يبي الأعمال التي يقوم بها ، وأن يدرك مستوى جودة هذه الأعمال . فضلا عن ذلك فإنه إذا أريد للمجتمع أن يقوى ويطور نظامه التعليمي ، فإنه ينبغي أن تكون الحقائق الأساسية في متناول أيدي كثير من الأفراد إلى جانب توافرها للمربين . ولذلك فإن المؤتمر يوصي بما يأتي : —

١ — ينبغي على كل نظام تعليمي أن يجمع بانتظام معلومات وبيانات دقيقة وحديثة عن المعلمين والتلاميذ والدخيل والاتفاق التعليمي ، وأن يحلل هذه البيانات وينشرها . ولذلك فإنه لا يستطيع الاستثناء عن رجال الإحصاء المدرسين ، فإذا لم يتوافروا وجب أن يستعيرهم من أقطار أخرى ، وفي حالة استعارتهم

ينبغي أن يتم تدريب رجال إحصاء من نفس الدولة ليحلوا محلهم .

٢ - ينبغي على كل نظام تعليمي أن ينشئ أجهزة فعالة لتقويم أدائه على أساس مستمر ، بنية البحث عن طرق معينة تكفل زيادة الخدمات التعليمية كما وكيفا في حدود الموارد المتاحة . وإثارة الطريق للتجديدات والابتكارات الجديدة على اختلاف أنواعها التي يحتاج إليها النظام التعليمي والتي تشر بالخير . وينبغي أن يبدأ مثل هذا التقويم بنظرة مسائلة نحو الإطار الشامل للتعليم مبتدئا بالهيج ومنهبا إلى ما يحدث من نشاط تعليمي وإجراءات في حجرة الدراسة . فعلى سبيل المثال ، هل من الواجب أن يجلس التلاميذ في مواجهة المدرس ست ساعات في اليوم ؟ وهل لا يزال التقسيم والتنظيم التقليدي للمادة العلمية مقيدا ؟ فضلا عن ذلك فإنه عند تصميم برامج تعليمية ، ومشروعات جديدة ينبغي أن يكون تقويم نجاحها جزءا لا يتجزأ من تخطيط وبناء البرامج ذاتها .

٣ - وإلى جانب التقويم الذاتي المستمر ، ينبغي أن تخضع النظم التعليمية نفسها بين الحين والآخر إلى شخص ودي ناقد من نظم أخرى خارجها . وقد ظهرت إمكانية عمل مثل هذه المواجهة وظهرت قيمتها بوضوح في دراسات الريف التي أعدت لها وقامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

The Organization for Economic Co-operation and Development.

تعارف
ويمكن للمناطق النامية من العالم أن تقوم بعملية مماثلة قوامها التمتع
التبادل بين الأقطار المتجاورة من خلال اليونسكو ، أو من خلال أي
منظمة إقليمية مناسبة .

٤ - ينبغي أن تتوفر المعلومات الصحيحة للمجتمع ذاته ، وعلى وجه الخصوص لقطاعات المجتمع التي تهتم أعشق اهتمام بالعمل التعليمي . وهذا الاهتمام يتطلب أمرين : أولهما . وجود وسائل محسنة يمكن بواسطتها أن تتوفر

البيانات والمعلومات الخاصة بالتعليم ، وهذه مسئولية التعليم نفسه ، والأمر الثاني فهم أفضل من جانب وسائل الإعلام ، كالصحف والتلفزيون والإذاعة وهي قنوات اتصال أساسية بين التعليم والجمهور . ومن الأهمية بمكان أن نستخدم وسائل الإعلام هذه محررين ومراسلين ذوي كفاءة عالية في المسائل التعليمية ، وعلى اتصال مستمر بعالم التعليم لمعرفة آخر ما توصل إليه . وينبغي أن يكون مثل هؤلاء المحررين مكانة في وسائل الاتصال هذه تمكس أهمية التعليم . وينبغي أن يلقى موضوع التعليم من الاهتمام والرعاية مثلما تلقاه أخبار الرياضة وأخبار المال في وسائل الاعلام .

ثانياً . الإدارة والبناء التعليمي •

إن الشرط اللازم لتحقيق أى نوع من التجديد والابتكار في القطاع التعليمي هو توافر إدارة عصرية جيدة على كل مستوى . ولتحقيق هذه الإدارة العصرية ينبغي أن تتخذ الخطوات التالية : —

١ — ينبغي أن يكون تجنيد المديرين والاختصاصيين أساساً من صفوف المعلمين وأساتذة الجامعة . ويمكن لأولئك الذين لديهم خبرة تدريسية والذين أظهروا موهبة في الأعمال الإدارية أن يخدموا الإدارة التعليمية على أفضل نحو . كما يمكن في بعض الأحيان أن نجد مدراء أكفاء في مهن أخرى ، وفي مثل هذا الحالة ينبغي إعادة تدريبهم بعناية للقيام بالأعمال التعليمية .

٢ — ولتدريب الموهبة الإدارية ، ينبغي على كل دولة أن يكون لديها هيئة تدريس جامعية للإدارة قادرة على تقديم برامج لاعداد الإداريين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها . وينبغي على الجامعات في كل من الدول النامية والصناعية أن تدرس مختلف الطرق التي بواسطتها تستطيع أن تساعد على تنفيذ هذه الموهبة الإدارية المثمرة .

٣ - يستر التخطيط من الأعمال الأساسية للإدارة ، ولند أعطى اليونسكو أولوية عالية لهذا النشاط . وينبغي أن يستفاد من الممسد الدولي للتخطيط التعليمي International Institute for Educational Planning أكبر استنادة وأعظمها في هذا المجال .

٤ - تم الإدارة والتخطيط داخل الهيكل التعليمي ، وينبغي أن تسير الإدارة الجيدة جنباً إلى جنب مع الهياكل التعليمية التي صممت لأداء الأعمال المتخصصة التي يواجهها التعليم الآن . وينبغي أن يستجيب الهيكل التعليمي دائماً للوظائف التي يقوم بها ، وعندما تتنوع وظائف التعليم نتيجة الاستجابة للحاجات المتغيرة ، فإنه ينبغي أن تظل الهياكل التعليمية مرنة لكي تستقبل ما يطرأ على المتبحر من تغيرات جديدة ، وما يستحدث في التعليم من مستويات وأعمال متخصصة في الزراعة والملم والتكنولوجيا وغيرها مما نحتاج إليه احتياجاً ملحاً . ومن المهم أن نلاحظ هنا حاجة أولئك الذين لا يستطيعون الانخراط في البرامج الرسمية أو النظامية إلى نوع مناسب من التعليم . ولا يعكس التعليم النظامي في الدول الصناعية الآن بالقدر الكافي الحاجة للتعليم من أجل الحياة . وينبغي على الهياكل التعليمية النظامية أن توفر للتلاميذ مداخل إلى التعليم ومخارج ميسورة ومقبولة بدرجة أكبر . فمثلاً يمكن إنشاء معاهد مدة الدراسة بها عامين بعد المرحلة الثانوية ، وبرامج تدريب مهنية للتسربين الذين لم يتموا مرحلة دراسية معينة ، وإعداد تعليم خاص بالمعوقين ثقافياً قبل إلحاقهم بالمدارس .

وينبغي تخطيط وتنظيم برامج التدريب على العمل غير نظامية في الدول النامية . وينبغي أيضاً إعداد المدارس التي تتيح فرصة تعليمية ثانية لأولئك الذين تركوا المدرسة لفترة طويلة وذلك قبل إعدادهم للعمل . وينبغي أن تخطط برامج الخدمات التعليمية الريفية وتنظم بحيث تكلل التعليم النظامي .

وفي جميع الدول ، ينبغي أن يتوافر قدر أكبر من البحث عن الطرق التي يتعلم بها الناس في جميع مراحل حياتهم . وينبغي أن يدرّب المعلمون للعمل مع الكبار ومع التلاميذ الآخرين من ذوى الحاجات الخاصة . وينبغي أن يحظى التعليم خارج البناء النظامي باهتمام أكبر من قبل المخططين والباحثين ومن قبل المجتمع نفسه . وينبغي أن يستكشف التعليم عن طريق التلفزيون وعن طريق الأشكال الأخرى من وسائل الاتصال الجمعية للمساعدة في التغلب على الإحباطات التي تعرض لها أولئك الذين أخفقت النظم التعليمية الشكلية في توفير التعليم لهم .

٥ - ينبغي أن تكون الجامعة باعتبارها على رأس النظام التعليمي متجاوبة على وجه الخصوص مع حاجات النظام التعليمي بأكمله ، ولكنها لا تستطيع أن تجد إذا ما قيدتها وزارة مركزية قبيداً شديداً . ولا يمكن أن تكون الجامعة مفيدة إذا لم تكن معدة لتخريج الطاقات الانسانية التي حسن إعدادها ، والتي يكون المجتمع في ميسر الحاجة إليها . والجامعة أيضاً لا تستطيع أن تطور نفسها وتصبح عصرية دون توجيه إداري قوى .

ثالثاً : المعلمون والتلاميذ .

إن المعلم والتلميذ هما مركز العملية التعليمية . والحق أن كل شيء آخر ينبغي أن يستخدم لتقدمهما كأفراد ، ولتحسين مستقبل العلاقة بينهما على نحو بناء .

١ - إن اختيار المعلمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات التعليمية في جميع الدول . غير أننا نجد في كثير من الحالات أن الرجال والنساء الذين يمكن أن يكونوا معلمين ومعلمات أكفاء منجذبين إلى مهن أخرى لانخفاض مكافآت

وحوافز التدريس نسبيا عن تلك المهن . وكذلك لأن ظروف العمل في التدريس لا تساعد على الإرتفاع بمستوى الأداء . وينبغى أن يحصل أفضل المعلمين على رواتب مساوية لتلك التي يحصل عليها أفضل العاملين في المهن العليا في نفس الدولة غير أنه لتسوية هذه الرواتب ينبغى أن يعمل المعلم الأ كفاء على أعلى مستوى للإنتاجية . وهذا يعنى بالنسبة للمعلم السكف وجوب تغيير الأفكار القديمة الخاصة بثبوت نسبة التلاميذ إلى المعلم . وإيجاد محكات جديدة لمستوى المراتب تعتمد على الأداء والانتاجية بدلا من اعتمادها على الأقدمية المطلقة .

وينبغى أن يتوقع من المعلمين الأ كفاء أن يلعبوا دوراً هاماً خارج حجرة الدراسة إذ ينبغى أن يصبحوا قوة أساسية وهامة في التنمية الاجتماعية ، وأن يشاركوا في الامور الهامة لتحسين البنىات المحلية التي يعملون فيها . وينبغى أن يصبح كلا من المعلمين وحجرة الدراسة جزءاً متكاملان العملية الاجتماعية التي تعمل على تنمية المجتمع وتطوره . وهذه الرسالة الاجتماعية القومية لا يمكن تجاهلها في الدول الصناعية أو الدول النامية .

٢ - إن الإعداد السليم للمعلمين الذين يقومون بأعمالهم في مستويات مهنية جديدة يتطلب تعريفاً جديداً للماهد وكليات إعداد المعلمين وتدريبهم . وينبغى على هذه المؤسسات أن تنفص انفصافاً عميقاً في البحث والتجريب وأن تكون هي نفسها مراكز فعالة في التجديد التربوى . وينبغى أن توفر لها الامكانيات لنشر نتائج البحوث التي تم اختبارها وتعميمها وأن تشجع التطبيق العلمى لها .

وينبغى على هذه الماهد والكليات أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع وتأنكد من أن عملها ملائم لاحتياجاته . وفي نفس الوقت وبدرجة مساوية ، ينبغى أن تحافظ على علاقاتها الوثيقة بالمدارس وبالمعلمين العاملين فيها بحيث لا تنعزل

المدارس ولا معاهد وكليات إعداد المعلمين عن الأفكار الجديدة في المناهج أو عن البحث التربوي . وبما اختلف الدور الذي تختاره لنفسها هذه المعاهد والكليات ، فينبغي أن يكون هذا الدور قوة دافعة لتغيير التعليم بحيوية وشدة ولا تكون مجرد انعكاس للوضع الراهن للتعليم .

٣ - وواضح أن هذا الخط الجديد من المعلمين هو من ذوى المستوى الاتجاى المرتفع والذي يحتاج في معظم الحالات إلى استخدام التكنولوجيا الجديدة . وسوف يصبح التعليم المبرمج ، والتدريس على طريقة الفريق Team Teaching واستخدام الأفلام والراديو والتلفزيون من وسائل مهنة التدريس التي يزايد استخدامها على الدوام . ولا ينبغي أن تصبح التكنولوجيا بأية حال سيدة المعلم ومسيطره عليه ، غير أن هذا لا يمكن التأكد منه إلا إذا اتخذ المعلم اتجاها إيجابيا نحو استخدام التكنولوجيا وفق حاجاته ، وإذا استخدمت التكنولوجيا استخداما سليما فقد تصبح أملا من آمالنا الأساسية لتحقيق تفاعل تعليمي مثمر بين المعلم الكفء وأعداد متزايدة من التلاميذ .

٤ - ينبغي أن يصبح التلاميذ أنفسهم جزءا أكثر فاعلية ونشاطا في العملية التعليمية بحيث يكون لهم دور كبير في الاسهام في إيقاف المدرسة على قدميها والمحافظة عليها وسوف يكون أيضا اتجاهاهم نحو غنوم الشخصى عاملا حاسما في تعليمهم وتربيتهم . وبما أن التغيير هو سمة هذا العصر ، فسوف يجد التلاميذ أنه من الضروري لهم الانخراط في نظام التعليم بدافعية أقوى للعمل المستقل ، وبحيث تم تهيئتهم لتناول ومعالجة أنواع مختلفة من أدوات التعليم الذاتي المتوافرة ، وأن يكونوا راضين وبالضرورة شغوفين بالعمل ، معتمدين على أنفسهم ، ومستعدين لاستخدام المدرسة لخدمة حاجاتهم النامية .

رابعا : محتوى المنهج وطرق التدريس :

إن قوى التغيير التي تؤثر تأثيرا شديدا على مدير المدرسة أو ناظرها ، وعلى

المعلم والتلميذ لها أثرها الطبيعي على محتوى التعليم وطرقه على السواء . وهنا نجد أن التعبير والتجديد يقتضيان مقترحات معينة ملائمة نذكر منها ما يأتي :

١ - ينبغي أن يحتوي المنهج على مادة دراسية يمكن للتلميذ أن يستخدمها في الحياة التي يواجهها حينما يتخرج فيها . وواضح أن من المهم للتلميذ في اقتصاد يظلب عليه الطابع الزراعي أن يتعرض لمنهج يمدده للمهنة التي يحتمل أن يعمل بها . فإذا كان النظام التعليمي قائماً بتزويده بتعليم تقليدي كلاسيكي فإنه سوف يمدده فقط لينخرط في صفوف العاطلين . وفي مجتمع حضري من المهم بنفس الدرجة أن يتعرض التلميذ لمشكلات العالم الصناعي لأنه سرعان ما يفرق فيها . وكما ازداد نضج المجتمع ، ازدادت الحاجة لتدريب خاص ، وكلما كان من الضروري تغيير المنهج التقليدي المألوف حتى يشتمل على برامج متخصصة أكثر . ويصدق هذا على جميع المجتمعات . ومن المفيد على أية حال أن نذكر هنا من توجيه التعليم توجيهاً زائداً نحو الأغراض المهنية ، ذلك لأن هناك أدوات ذهنية أساسية معينة ينبغي أن يتعرض لها التلميذ ، ومعلومات أساسية معينة ينبغي أن يكتسبها لكي يصبح إنساناً متعلماً ومثقفاً في العالم الحديث ، وحتى يستطيع تكوين صورة صحيحة عن نفسه وعن مجتمعه . وهنا كما هو الحال بالنسبة لبقية الأمور فإن المسألة مسألة توازن ، غير أن جزءاً من هذا التوازن يتطلب بالتأكيد اهتماماً بالغاً بعلامة المنهج لكل من حاجات التلميذ وحاجات المجتمع .

٢ - إن المحتوى والأسلوب مسألتان ترتبط الواحدة منهما بالأخرى ارتباطاً وثيقاً ، وتؤثر كل منهما على الأخرى . ولا بد من تقديم وإدخال الأساليب الجديدة بمجرد أن تتوفر الأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة في العمالية التعليمية . وينبغي أن تصبح المدارس التجريبية وسيلة لجعل هذه الطرق روية وواضحة ، تلك الطرق التي يمكن أن تطبق فيها التكنولوجيا التعليمية الحديثة في نظام مدرسي كامل . وسوف نحتاج إلى برامج تدريب خاصة بأولئك الذين سوف يعملون على تحقيق

التكامل التعليمي بين المنهج والتكنولوجيا . وعندما تتيح الأقار الصناعية للاتصال آفاقاً جديدة لتوفير تدريس جيد للتلاميذ في جميع أنحاء العالم ، فإنه لا بد للمنهج ولطرق التدريس أن تكيف نفسها لتتناسب مع هذه المصادر الجديدة للتعليم والتعلم .

٣ - وتلقى هذه التطورات ضوءاً على أهمية البحث العلمي في جميع مجالات الحاجات التعليمية على اختلافها ، كما تبرز في نفس الوقت هذه الأهمية . ولقد اقترح السيد رينيه ما هو المدير العام لليونسكو إمكانية استخدام ٢٪ من الميزانية التعليمية استخداماً ملائماً على البحث العلمي . أما وأن يبقى التعليم وتظل وسائله في مؤخرة صفوف الصناعات اليدوية فذلك ترف لم يعد التعليم في وقتنا الحاضر بقادر على أن يتعمله . غير أن ثمن التجديد الناجح سيكون بحوثاً علمية متزايدة . ولقد قلنا أن التعليم هو المشروع الوحيد الذي يرمى بعيداً بخبرته ، وينبغي أن تفضض هذه الخبرة وأن توافر على أساس عالمي بحيث يستطيع الناجحون في عمل من الأعمال أن ينقلوا خبرتهم لتكون في خدمة الآخرين .

خامساً : الموارد المالية للتعليم .

ولا يمكن تحقيق التحسينات المقترحة بالتأكد دون توافر موارد مالية إضافية تخصص للتعليم . ولذلك ينبغي أن تستكشف عدة مصادر لتمويل .

١ - لقد بينا مرات كثيرة وفي وضوح أن تخصيص الموارد المالية للتعليم قرار سياسي في أساسه يتخذ في مواجهة مطالب أخرى ملحة تتنافس كلها للحصول على نصيب أكبر من الميزانية القومية . وتبلغ قيمة الموارد المخصصة حالياً لوسائل الدفاع في العالم - إلى ١٥٠ بليون دولار من ميزانيات دول العالم . وواضح أنه يمكن إحداث زيادة كبيرة في موارد التعليم في العالم إذا كانت

المؤهل على استمداد تحويل مقدار من الموارد المخصصة محالياً لبرامج الدفاع إلى التعليم . وفي رأينا أن إعادة تخصيص ١٠٪ من موارد الدفاع للتعليم سوف يجعل في الإمكان تحقيق كثير من الاجراءات التي أوصينا بها .

ومن المؤسف أن إعادة النظر في توزيع هذه الموارد وفقاً لأولويات احتياجات دول العالم لم يتحقق حتى الآن . والحق أنه قد يكون من بين أكثر الأعمال أهمية في تدعيم الترية أن نجعل التعليم مثار اهتمام وعناية بحيث يحل محل الخوف والتوتر وسوء الفهم الذي يمكن وراء كثير من الصراعات الدولية .

وتخصص أكبر الميزانيات للتسليح بطبيعة الحال في الدول الصناعية المتقدمة . وعند إعادة توزيع الأولويات للداخلية ينبغي الاهتمام مباشرة بالمصادر المتزايدة التي تحتاج إليها الدول النامية . ولقد أوصى «رينيه ماهيو» أن بضائع البليون دولار التي تقدمه الدول المتقدمة للدول النامية في العالم لخدمة الأغراض التعليمية ، وهذا بالتأكيد شيء يمكن تحقيقه الآن .

٢ — وبالإضافة إلى ذلك فإن الموارد المالية المخصصة لتدعيم الترية والتعليم لم تستغل إلى حد كبير . وينبغي أن تتم مراجعة هذه الموارد مراجعة دقيقة بالنسبة لكل دولة . وأن يمدد نفس القوانين للضريبة لتشجيع استثمار تدفق الأموال الخاصة لخدمة الأغراض التعليمية . وكذلك فإن المنح والعطايا التي تقدمها المؤسسات الصناعية والتي يتبرع بها خرجوا الجامعات على سبيل المثال لم توضع موضع الاهتمام والاعتبار في معظم الدول . ويمكن أن تفرض الضرائب على أصحاب الأعمال لتبزيز وتدعيم التدريب الفني وبرامج الشباب ويمكن أيضاً أن تستخدم المصروفات التعليمية كوسيلة اتقالية . وأن تكون هناك مناهج دراسية لتغير القادرين على دفع مصروفات التعليم . وتثل هذه الموارد ليست هامة (م.هـ - ١٩٠٠ التعليم)

باعتبارها مخصصات مالية إضافية خصب ، فهي أيضا تحقق توازنا يقلل من السيطرة المبالغ فيها من قبل الدولة على التعليم .

٣ - وينبغي أن تستخدم الموارد المتاحة والمتوافرة الآن بحكمة وعلى نحو فعال . ويمكن عمل الشيء الكثير باستخدام مخصصات مالية محدودة وخياله . خصب غير محدود . ويمكن أن توظف الأموال التي تخصصها الحكومات المركزية في إيجاد حوافز لإنشاء مدارس جديدة . ويمكن أن تستغل الطاقة القيّمة والمهارة المحصورة في البيوت والمصانع وربما في السجون في خدمة الحاجات التعليمية . دون أن يكلفنا ذلك كثيراً . ويمكن أن يتحد عدد كبير من المؤسسات التعليمية الصغيرة لتكوين عدد أقل من مؤسسات أكبر أكثر جودة ومع تحقيق اقتصاد كبير في النفقات . وينبغي أن تتوافر التكنولوجيا التي تقلل من ضرورة إنشاء صور متكررة من مكتبات أو معامل غالية الثمن باهظة التكاليف .

ومما حدث من زيادة في الموارد المالية ، فلن يتوافر المال الكافي لاشباع وارضاء مطالب أولئك الذين يريدون تحسين النظم التعليمية ورفع كفاءتها .. وقد تكون التوقعات مبالغ فيها وأكثر مما تستطيع تحقيقه الموارد المتوافرة : غير الكافية ، وما لم نعمل على إيجاد توازن بين التوقعات والموارد المتاحة فإنها بمضى الزمن سوف تؤدي إلى خلق الأوهام والأحلام الكاذبة . وقد تبين المسرح لظهور زعيم سياسى يبيع الجماهير على نحو سريع إجراءات إصلاحية سريعة يمكن أن تحطم النظم التعليمية نفسها التي نحاول بناءها . ولذا تقع على السياسيين مسئولية خاصة في ممارسة الضبط والنظرة الواقعية عند القيام بمحاولاتهم الاتصائية وتقديم وعودهم بشأن اصلاح التربية والتعليم .

سادساً : التعاون القومى :

على الرغم من أن المساعدة المالية الخارجية ليست إلا جزءاً من كل في مجال

التعاون التعليمي الدولي ، إلا أنه جزء استراتيجي بالغ الأهمية . ومع ذلك ففي نفس الوقت عندما تكون الدول النامية في أمس الحاجة إلى المساعدة الخارجية فإنها تظهر علامات الاحتجاب والتعاس . ومن الضرورات الملحة أن يزيد الحجم الكلي لهذه المساعدة بالنسبة للعالم كله من مستواه الحالي الذي يبلغ ما يقرب من بليون دولار في السنة ليرتفع ويتضاعف خلال ثلاث سنوات أو خمس سنوات من الآن . ومثل هذه الزيادة يمكن تحقيقها تماماً إذا توزعت بين الدول المانحة وإذا توافرت لديها الإرادة والرغبة في أن تواصل الاضطلاع بهذه التكاليف .

غير أنه لا يمكن مجرد رفع مستوى المساعدة الخارجية ، إذ يساوي هذا في الأهمية أن نجعل مثل هذه المساعدة أكثر كفاية ، ويمكن أن يتم هذا وفق ما يلي :

١ - ينبغي أن يصوغ الطرفان ، الطرف المانح لهذه المساعدة ، والطرف المستفيد منها مبادئ استراتيجية محكمة ، وأن يحددوا أولويات معينة لاستخدام هذه المساعدات .

٢ - ينبغي أن يتوافر نظام لتقويم المنظم لشرائط المختلفة التي تحصل على المساعدة الخارجية ، لكي تتوصل إلى موجبات العمل في المستقبل .

٣ - ينبغي أن يتحقق أفضل انسجام وتسيق بين المساعدات التي ترد من مصادر مختلفة .

٤ - ينبغي أن يكون لدى الدولة المستفيدة خطة واضحة لتنمية التعليمية .

إن الأولويات التعليمية من حيث استخدام المساعدة الخارجية سوف تختلف ولا شك من دولة إلى أخرى ، غير أن العوامل التي ناقشناها هنا ينبغي أن تدخل في التخطيط التربوي والتجديد ومراجعة المنهج وتدعيم الإدارة التعليمية وجعلها

عصرية . وكذلك فى تطوير نظم إعداد المعلم والمواد التعليمية ، والمكتبات ، والتطوير الرئفى وزيادة الإنتاجية الزراعية والتعليم من أجل التفاهم العالمى .

إن البرامج الأساسية للدولية كاليونسكو ورابطة التنمية العالمية للبنك الدولى World Bank's International Development Association وبرنامج هيئة الأمم المتحدة للتنمية ، متميزة تماما ولها إمكانيات التكيف مع استراتيجىة واضحة . ومن الملاحظ أنه فى البرامج والاتفاقيات الثنائية - وهذه تقرب من ٩٠ ٪ من الحجم الكلى للاتفاقيات - أن المساعدة التعليمية تدخل فى أشكال أخرى من المساعدات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية متشابكة معها بحيث يصعب التمييز بينها وبين المساعدات الأخرى . وما لم يكن للمساعدة التعليمية ذاتية واضحة متميزة ومرئية بوضوح ، فإنه لن يكون فى الإمكان أن يقوم عليها استراتيجىة عقلانية ، وأن نحقق الحد الأقصى للدعم الجماهيرى من جانب الدول المانحة .

إن لكل من اتفاقيات المساعدات الثنائية والمتعددة الأطراف مزاياها ونواحي قصورها فى نفس الوقت . وهناك على أية حال وضع ثالث متوسط لم يجرب بعد ، وينبغى أن يتم استكشافه بمجدية فى مجال التعليم . وهذا الوضع يتطلب استخدام جماعات استشارية من هيئات مشتركة على المستوى القومى والدولى تسق جهودها نحو تحقيق حاجات كل دولة بفردها من الدول النامية الكبيرة ، أو بين مجموعات من الدول النامية الصغيرة .

ونؤكد فى نهاية حديثنا عن أزمة التعليم فى العالم المعاصر حقيقة سبق أن أكدناها فى البداية وهى أن التعليم قد أصبح عملا عالميا وموضع اهتمام مشترك واعتماد متبادل بين جميع دول العالم . ولا شك أن دول العالم إذا ما اتحدت

جهودها في هذا المجال فسوف نستطيع أن نسيطر على أزمة التعليم التي تؤثر فيها جميعها ، الأمر الذي لا يمكن تحقيقه إذا ما واجهتها كل دولة بمفردها .

وقد يكون من الملائم وعلتنا يدخل الثلث الأخير من القرن العشرين أن نقتراح تخصيص عام دولي للتربية والتعليم تحت الرعاية المناسبة . وليس معنى هذا بطبيعة الحال أن تركيز اهتمام العالم في عام واحد سوف يحل أزمة التعليم ، لأنها كما نعتقد سوف تستمر - حتى في أحسن الأحوال - لسنوات قادمة . غير أن الجهد المشترك يستطيع أن يحرك الطاقات ويبحث على القيام بمبادرات تعطي لهذا الموضوع الأولوية الخاصة التي يستحقها في كل مكان من العالم .



السلامة

الملحق رقم (١)

اتجاهات أقييد في مناطق مختلفة من العالم (١٩٥٠ = ١٠٠)

التعليم العالي		التعليم الثانوي		التعليم الابتدائي		المنطقة
١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	
٢٣٠	١٧٩	٢١٠	١٧٢	١٥٧	١٤٠	العالم
٢١١	١٦١	١٨٦	١٦٠	١١٩	١١٤	أوروبا
١٩٧	١٥٧	١٩٢	١٦١	١٥٣	١٤٢	أمريكا الشمالية
٢٤٥	٢٦٧	٢٦٤	٢٧١	٢٧٣	٢٢٣	أفريقية
١٦٢٢	٧٢٢	٦٠٠	٢٨٨	٢٥٦	٢٩٨	غرب
١٠٨٣	٧٠٠	٤٤٩	٢٠٦	٢٥٩	٢١٠	شرق
—	—	٦٤١	٢٦٦	٢٦٨	٢٠٣	وسط
٤٠٠	٢٠٢	٤٠٧	٢٣٢	٢٩١	٢٣٠	شمال
٢٦٢	٢٠٣	٢٢٥	٢٢٧	٢٠٣	١٧٥	أمريكا اللاتينية
٢٨٠	٢٠٥	٢٦٩	٢٥٥	٢٢٩	١٩٣	الاستوائية
٢١١	٢٢٠	٤٠١	٢٥٥	٢٣٠	١٨٦	الوسطى
٢٥٥	٢١٣	٢٣١	١٨٤	١٤٤	١٣٤	المتدلة
١٨٠	١٥١	٢١١	١٩٩	١٧٤	١٦٦	الساكنية
٢٧٢	٢٤٠	٢٦٧	٢١٣	٢٠٤	١٧٥	جنوب آسيا
٢٧٨	٢٦٦	٢٥٠	١٩٩	٢١٤	١٨١	وسط جنوب
٢٢٧	١٧٩	٢٢٢	٢٧١	١٨١	١٦٠	جنوب شرق
٤٢٠	٢٨٧	٤٤٩	٣٤١	٢٤٩	٢٠١	جنوب غرب

Source: Computed from the data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1963, op. cit., pp. 105-107.

الملحق رقم (٢)
اتجاهات القيد في الولايات المتحدة الأمريكية (بالآلاف)

السنة	الصفوف ٨ - ١ وررياض الأطفال	الصفوف ١٢ - ٩	التعليم العالي	المجموع
١٩٠٠/١٨٩٩	١٦٢٦١	٦٩٩	٢٣٨	١٧١٩٩
١٩١٠/١٩٠٩	١٨٥٢٩	١١١٥	٣٥٥	١٩٩٩٩
١٩٢٠/١٩١٩	٢٠٩٦٤	٢٥٠٠	٥٩٨	٢٤٠٦٢
١٩٣٠/١٩٢٩	٢٣٧٤٠	٤٨١٢	١١٠١	٢٩٦٥٣
١٩٤٠/١٩٣٩	٢١١٢٧	٧١٣٠	١٤٩٤	٢٩٧٥١
١٩٥٠/١٩٤٩	٢٢٢٠٧	٦٤٥٣	٢٦٥٩	٣١٣١٩
١٩٦٠/١٩٥٩	٣٢٤١٢	٩٦٠٠	٣٢١٦	٤٥٢٢٨
١٩٦٦/١٩٦٥	٣٦٠٠٠	١٣٠٠٠	٥٥٠٠	٥٤٥٠٠

Source : U.S. Dept. of Health, and Welfare, Digest of Educational Statistics, 1966 edition (Washington, D.C., 1966).

الملحق رقم (٣)
اتجاه القيد في الاتحاد السوفيتي (بالآلاف)

عدد التلاميذ لكل من السكان ١٠,٠٠٠			القيد			مستوى التعليم
١٩٦٦	١٩٤٠	١٩١٤	١٩٦٦	١٩٤٠	١٩١٤	
٢٠٤٠	١٨٦٤	٦٠٧	٤٨١٧٠	٣٥٥,٥٢	٩٦٥٦	عام
٨٣	٣٨	٧	١٩٦١	٧١٧	١٠٦	متني
١٧٠	٥١	٣	٣٩٩٤	٩٧٥	٥٤	ثانوي متخصص
١٧٥	٤٢	٨	٤١٢٣	٨١٢	١٢٧	لغالي
٢٤٦٨	١٩٩٥	٦٢٥	٥٨٢٤٨	٣٨٠٥٦	٩٩٤٣	المجموع

Source : Noshko, et al., op. cit.

الملحق رقم (٤)

النسبة المئوية المتقدمين للالتحاق بالمدارس الفنية والتجارية
الثانوية في النمسا ورفضت طلباتهم لعدم وجود أماكن كافية
رغم استيفائهم لشروط الالتحاق

السنة	على مستوى النمسا بأكملها	فيينا
١٩٥٦/٥٥	١٥٤	٢٩١
١٩٥٧/٥٦	٧٧	١٦٤
١٩٥٨/٥٧	٢٧	١٥٩
١٩٥٩/٥٨	٢٢٢	٢٢٣
١٩٦٠/٥٩	٦٦	٣٦
١٩٦١/٦٠	٦٤	٨٠
١٩٦٢/٦١	٨٤	١١٠
١٩٦٢/٦٢	٩٧	١٢٧
١٩٦٤/٦٣	٣٧	٣٧
١٩٦٥/٦٤	٤٦	١٩

تتراوح نسبة الذين لم يجدوا أماكن لهذا التعليم في النمسا من ٢,٧ إلى ٢٢,٢
في الفترة ما بين ١٩٥٥/١٩٥٦ ، ١٩٦٤/١٩٦٥ .

Source : OECD, Educational Planning and Economic Growth.
Austria, 1965-1975, op. cit.

الملحق رقم (٥)

النمو السكاني للأفراد في سن التعليم (٥ - ١٤ سنة)
في مناطق مختلفة من العالم

١٠٠ = ١٩٦٠

١٩٨٠	١٩٦١	١٩٧٠	١٩٦٥	المخطة
١٤٢,٢	١٣١,٧	١٢٢,٣	١٠٥,٩	العالم
١٢٥,٧	١١٦,٧	١١٥,٣	١١٠,٣	أمريكا الشمالية
١٠١,٨	١٠٢,٣	١٠٣,٧	١٠٢,٢	أوروبا
١١٢,٢	١١٢,٧	١١٨,٥	١١٦,٠	الاتحاد السوفيتي
١٦٦,٧	١٤٤,٧	١٢٧,٠	١١٢,٧	أفريقية
١٨١,٠	١٥٤,٣	١٣١,٩	١١٤,٥	شمال
١٨٠,٩	١٥٣,١	١٣٢,٥	١١٤,٥	غرب
١٧٠,١	١٤٨,٢	١٢٩,١	١١٣,١	جنوب
١٤٩,١	١٣١,٩	١١٧,٩	١٠٧,٧	وسط
١٤٧,٤	١٢٩,٠	١١٨,٤	١١٠,٦	شرق
١٧٩,٥	١٥٧,١	١٣٨,٣	١١٧,٧	أمريكا اللاتينية
١٩٨,٩	١٦٧,٧	١٤٣,٨	١٢٢,٢	الوسطى
١٨٥,٩	١٦٢,٤	١٣٩,٤	١١٨,٩	الجنوبية الاستوائية
١٥٨,٣	١٤٢,٤	١٢٦,٣	١١٢,٢	الكاريبية
١٣٢,٩	١٢٥,٢	١١٦,٤	١٠٧,٩	الجنوبية المتدلة
١١٩,٨	١١٥,١	١١١,٧	١٠٧,٧	شرق آسيا
١٢٢,٤	١١٨,١	١١٤,٧	١٠٩,٩	Mainland
٧٩,٧	٧٦,١	٧٧,٠	٨٤,٠	اليابان
١٦٥,٥	١٥٣,٣	١٣٩,٦	١٢٣,٤	دول أخرى
١٦٦,٤	١٥١,٧	١٣٤,٨	١١٧,٤	جنوب آسيا
١٧٥,١	١٥٩,٢	١٤٢,٦	١٢٢,٤	جنوب شرق
١٧٢,٤	١٤٦,٣	١٢٨,٦	١١٥,٠	جنوب غرب
١٦٢,٤	١٤٩,٣	١٣٢,٥	١١٥,٥	وسط جنوب
١٣٤,١	١٢٤,٨	١١٧,٧	١٠٩,٦	أوقيانوسيا

Source: Computed from data given in Unesco, Statistical Year-book, 1965, op. cit., pp. 24-27.

تابع الملحق رقم (٥)

في حالة الاتحاد السوفيتي من المناسب اختيار الفئة العمرية من ٧ — ١٥ سنة رغم أنه يصعب في هذه الحالة إجراء مقارنات عالمية . والأرقام الموضحة في الجدول الآتي قدرت من مصادر رسمية بواسطة المعهد الدولي للتخطيط التعليمي

١٩٨٠	١٩٧٥	١٩٧٠	١٩٦٥	١٩٦٠	الفئة العمرية
					الأفراد في سن
					من ٧ — ١٥
٣٦٤٠٦	٤٠٦١٤	٤٢٧٦٢	٤١٠٢٨	٣٣٨٩٧	(بالآلاف)
١١٠,٥	١٢٣,٥	١٣٣	١٤٥	١٠٠	الدليل Index

الملحق رقم (٦)
معدل وفيات الأطفال في بعض الدول من ١٩٥٠ - ١٩٦٤
(عدد وفيات الأطفال أعمار أقل من سنة بالنسبة لكل ١٠٠٠ مولود حي)

١٩٦٤	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٥٤/١٩٥٠	الدولة
<u>الدول النامية</u>				
١٢٨,١	-	١٤٨,٨	٢٤٠,٣	بورما
-	٨٨,٢	٩٩,٨	١١٣,٣	كولومبيا
٧٩,٤	٦٨,١	٦٦,٩	١٠٤,٩	جايبيا
٦٥,٥	٦٧,٧	٧٦,٣	٨١,٨	الفلبادور
-	٤٧,٠	٥٢,٠	٦٥,٤	هندوراس
٢٦,٤	٣٢,٠	٤١,٥	٨١,٨	هونغ كونج
٧٦,٣	-	٦٩,١	٩١,٩	مدغشقر (المحيط الهندي)
٥٦,٧	٥٩,٣	٦٩,٥	٨٣,١	موريشيس
-	٦٧,٧	٧٤,٢	٩١,٨	المكسيك
٥٣,٩	٥٤,٤	٧٠,٢	٧٦,٧	نيكاراجوا
٧٤,٢	٧٠,٣	٨٣,٣	١٣٨,٩	Réunion
٢٩,٧	٢٧,٩	٣٤,٨	٦٩,٤	سنغافورة
-	٤٧,٩	٥٣,٩	٧٥,٠	تنزانيا
<u>الدول الصناعية</u>				
٢٣,٣	٢٥,٤	٢٧,٤	٤٦,٢	فرنسا
٢٣,٨	٢٥,٢	٣٣,٨	٤٩,٣	جمهورية ألمانيا الاتحادية
١٤,٢	١٥,٤	١٦,٦	٢٠,٠	السويد
٢٩,٠	٣٠,٩	٣٥,٠	٧٥,٢	الاتحاد السوفيتي
٢٠,٦	٢١,٨	٢٢,٥	٢٩,٠	المملكة المتحدة
٢٤,٨	٢٥,٢	٢٥,٩	٢٨,١	الولايات المتحدة الأمريكية

Source : United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1961, 1964 and 1965.

تابع ملحق (٦)

مقارنة معدلات الوفيات بين فئات العمر المختلفة للسكان في جنوب أفريقية
من الأفريقيين والآسيويين والمستوطنين الأوروبيين .

إناث			ذكور			فئات العمر
الأفريقية	الآسيوية	الأوروبية	الأفريقي	الآسيوي	الأوروبي	
٧,٥	٢,٢	١	٦,٥	٢,٤	١	٤- ٥
٣,٢	٣,٥	١	٢,٤	١,٤	١	٩- ٥
٣,٥	١,٥	١	١,٨	١,٧	١	١٤-١٥
٤,٢	٣,٢	١	١,٧	١,٣	١	١٩-١٥
٣,١	١,٩	١	١,٥	٥,٦	١	٢٤-٢٥
٢,٦	١,٩	١	٢,٤	١,١	١	٢٩-٢٥
٢,٣	١,٩	١	٢,٣	١,١	١	٣٤-٣٥
٢,٦	٢,١	١	٢,٣	١,٥	١	٣٩-٣٥
٢,١	١,٨	١	١,٩	١,١	١	٤٤-٤٥
٢,١	٢,٢	١	١,٩	١,٧	١	٤٩-٤٥
١,٩	١,٩	١	١,٧	١,٤	١	٥٤-٥٥
١,٥	١,٩	١	١,٣	١,٣	١	٥٩-٥٥
٢,٥	٢,٢	١	١,٤	١,٢	١	٦٤-٦٥
١,٦	٣,٥	١	١,٢	١,٤	١	٦٩-٦٥
١,٢	١,٦	١	١,٥	١,٢	١	٧٥

Source : Figures computed from data given in United Nations,
Demographic Yearbook, op. cit, 1964.

تابع ملحق (٦)

معدلات الوفيات وفقا لاعداد السكان في جنوب افريقية من الافريقيين
والاسبويين والمستوطنين الاوربيين ١٩٦١ (بالآلاف)

مستوطنون أوريبيون		آسوريون		أفريقيون		معدلات الممر
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٦١١	٧٨٨	١٤٥٠	١٨٥٨	٤٦٠	٥٠٥	٤ — ٥
٥٣٥	٥٧٧	١٥٥	١٥٠	١٦٦	١٧٧	٩ — ٥
٥٣٤	٥٦٦	٥٦٦	١٥٠	١٧٢	١٥١	١٤ — ١٥
٥٣٤	١٥٣	١٥٣	١٥٧	١٥٧	٢٥٢	١٩ — ١٥
٥٣٨	٢٦٦	١٥٥	١٥٨	٢٥٥	٣٥٨	٢٤ — ٢٥
١٥٢	٢٦١	٢٥٣	٣٥٤	٣٥١	٥٥٠	٢٩ — ٢٥
١٥٤	٢٥٨	٢٥٧	٣٥١	٤٥٦	٦٥٤	٣٤ — ٣٥
١٥٩	٣٥٥	٣٥٩	٣٥٧	٦٥٨	٨٥٠	٣٩ — ٣٥
٣٥٢	٥٥٦	٥٥٧	٦٥٥	٦٥٦	٢٥٧	٤٤ — ٤٥
٤٥٣	٨٥٠	٩٥٤	١٤٥٢	٩٥١	١٥٢	٤٩ — ٤٥
٧٥٣	١٣٥١	٢٣٥٧	١٨٥٧	١٤٥٠	٢٢٥٥	٥٤ — ٥٥
١٥٨	٢٥٦	٢٥٥	٢٦٦	١٦٥٢	٢٦٢	٥٩ — ٥٥
١٧٥٠	٣٥٧	٣٧٦	٣٧٤	٣٤٦	٤٢٤	٦٤ — ٦٥
٢٥٢	٤٦٣	٧٥٤	٦٤٢	٤٥٨	٥٤٦	٦٩ — ٦٥
٧٦٧	١٥٥٦	١٣٥٦	١٣٥٦	٩٤٥٠	١٥٧٥	٧٠
٧٥٣	٩٥٩	٦٥١	٨٥٦	١٤٢	١٦٧	جميع النشآت

تابع ملحق رقم (٦)
مقارنة بين تكوين السكان على أساس العمر في الدول الصناعية والدول النامية

أمريكا اللاتينية			آسيا			أفريقيا			الدول الصناعية			جاءات
الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	مئوية
١٨٢٣	١٨١٢	١٨٣٦	١٥٠٦	١٦١١	١٦١٠	١٨٨٧	١٧٣٤	١٩٢٧	١٠٧٦	٨٦٨	٨٣٥	٤-مفتر
٣٥٥٨	٣٣٦٩	٣٤٨٩	٣١٤٠	٣٢١٤	٣٢٢٤	٣٤٩٧	٣٥٧٣	٣٤٤٢	٢١٣١	١٧٢٩	١٥٥٣	٩-مفتر
٤٨٣٦	٤٥٦١	٤٧٦٤	٤٢٣٤	٤٢٠٥	٤٢٢٩	٤٥٤٩	٤٤٥٤	٤٤٥٤	٢٠٨٩	١٦٢١	١٢٤١	١٤-مفتر
(٦) ٥٨٠٥	(٦) ٥٤٩٣	(٦) ٥٧٢٧	١٩١٩	(٦) ١٧٩١	(٦) ٥٤١٩	(٦) ٥٠٠٠	(٦) ٥٧٠٤	(٦) ٥٧٥٩	٣٩٣٧	٣٢٢٨	٢٨٩٠	١٩-مفتر
٦٥٨٧	٦٢٩٢	٦٥١١	٦٠١٣	٦٠٨٨	٦٠٨٨	٥٨٢٨	٦١٩٧	٦١٣٧	٤٦٢١	٣٩٢١	٣٦٩٦	٢٤-مفتر
٧٢٩٠	٦٩٥٢	٧١٤٥	٦٧٧٧	٦٨١٨	٦٨١٨	٦٦٥٢	٧٠٩٤	٧٠٠٧	(٦) ٥٢٠٤	٤٥٨٤	٤٤٤٨	٢٩-مفتر
٧٨٢٢	٧٥١٠	٧٦٦٦	٧٢٩٥	٧٤٩٠	٧٤٩٠	٧٣٧٥	٧٧٧٨	٧٧٢٣	٥٧٨٦	(٦) ٥٢٩٢	٤٤٤٨	٣٤-مفتر
٨٣٨٩	٧٩٩٦	٨٢٢٨	٦٩٤٤	٨٠٨٣	٨٠٨٣	٧٩٢٦	٨٢١٥	٨٢٩٤	٦٤٢١	٥٩٩٤	٥٧٩٥	٣٩-مفتر
٨٧٦٤	٨٣٧٣	٨٥٦٩	٨٤١٢	٨٥٧٥	٨٥٧٥	٨٤٤١	٨٧٥٤	٨٧٥٧	٧٠٦٧	٦٥٦٣	٦٤٠٨	٤٤-مفتر
٩٠٧٥	٨٦٨٤	٨٨٦٨	٨٨٢١	٨٨٧٦	٨٨٧٦	٨٧٤٥	٩٠٩٣	٩٠٨١	٧٦٥٧	٧٠٦٥	٦٩٤١	٤٩-مفتر
٩٣٤٢	٩٢٧٧	٩٣٠٨	٩١٥٢	٩٣٢٢	٩٣٢٢	٩١٠٣	٩٢٧٣	٩٢٤٧	٨٢٠١	٧٦٨٨	٧٦٤٣	٥٤-مفتر
٩٥١٤	٩٤٧٧	٩٤٣٢	٩٤٢٧	٩٥٧٠	٩٥٧٠	٩٢٥٩	٩٥٧٥	٩٥٠٧	٨٦٧٠	٨٢٨٧	٨٢١٤	٥٩-مفتر
٩٧١٥	٩٦٦٨	٩٦٩٨	—	٩٧٦٤	٩٧٦٤	٩٥٧٢	٩٧٢٨	٩٦٨٢	٩٠٧٠	٨٨٢٠	٨٨٩٤	٦٤-مفتر
=	٩٤٠٠	٩٧٨٧	—	٩٨٦٠	٩٨٦٠	٩٦٧٥	٩٨٤٨	٩٧٧٣	٩٣٩٥	٩٢٢٥	٩٢٢٦	٦٩-مفتر
١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	١٠٢٠٠٠	المجموع

Source: Computed from data given in Table 5, "Population by age and sex," United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1964, pp. 130-135.

(a) Median age of population. العمر الوسطي للسكان

الملحق (٧)

المهند : تأثير زرايد السكان وتزايد معدلات مشاركتهم على الالتحاق بالتعليم .
(١٩٥٠ = ١٠٠)

١٩٨٥	١٩٨٠	١٩٧٥	١٩٦٥	المستوى التعليمى
				الابتدائى الاول
—	١٩٩	—	١٤٨	مجتمع الجماعة العمومية
—	٢٩٣	—	١ ٣	نسبة المسجلين
—	٥٨٤	—	٢٧٢	المسجلون
				الابتدائى الراقى
—	٢٢٠	—	١٥١	مجتمع الجماعة العمومية
—	٥٩٦	—	٢٥٨	نسبة المسجلين
—	١٣١١	—	٣٨٩	المسجلون
				الثانوى
—	٢٠٧	—	١٣٧	مجتمع الجماعة العمومية
—	٥٩٤	—	٣٠٩	نسبة المسجلين
—	١٢٣٢	—	٤٢٠	المسجلون
				المالى
—	—	—	١٣٨	مجتمع الجماعة العمومية
—	—	—	٣٠٠	نسبة المسجلين
١٥٨٧	—	٨٢٧	٤١٦	المسجلون

Source : India, Report of the Education Commission (1964-66)
..., op. cit.

الملاحق (٨)

السويد : الخلفية الوالدية للطلاب الجدد المسجلين بالجامعة

١٩٦٠	١٩٥٣	١٩٤٧	مهنة الآب أو مستواه التعليمي
%	%	%	
٣٥	٣٥	٣٨	مدرسون ، ومتخرجون في الجامعة ، وضباط جيش ومديرو شركات ^(١)
١٤	١١	٨	عمال ^(٢)
٥١	٥٤	٥٤	آخرون

Source : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op-cit., p. 213.

- (١) وفقا لاصنافيات الانصافيات ، لا يزيد نسبة هذه الفئات من السكان الذكور عن ٥٪
(٢) يمثل العمال ٥٥٪ من السكان الذكور .

المملكة المتحدة : أعلى مستوى تعليمي وصل إليه التلميذ وعلاقته بمهنة الأب

لم تدرس أى مقررات بعد المدرسة O-Level	درس المقررات المقررات بعد المدرسة O-Level	A-Level	التعليم المال المتظم			مهنة الأب
			الذين يدرسون بعض الوقت	آخرون	الذين يدرسون فى مستوى العادة الجامعية	
%	%	%	%	%	%	
٧	٢٥	١٦	٧	١٢	٣٣	أصحاب المهن العليا
٢٠	٤٨	٧	٦	٨	١١	مدراء الشركات
٢٩	٥١	٧	٣	٤	٦	الكتابيون
٤٩	٤٢	٢	٣	٢	٢	العمال المهرة
٦٥	٣٠	١	٢	١	١	العمال شبه المهرة وغير المهرة
٤٧	٤٠	٣	٤	٣	٤	جميع الأطفال

Source : United Kingdom, Higher Education. The Demand for Places in Higher Education, op. cit., part IV, p. 40.

ملاحظة نظرا لجهز الكسر فإن مجموع النسب المتوية لجميع الأطفال يزيد على ١٠٠

وفي مجتمع على التصنيع غير أوربي كاليابان نجد موقفا مشابها
اليابان : توزيع طلاب الجامعة على أساس مستوى الدخل للوالدين (١٩٦٢)

مقررات دراسية للكتابيين	مقررات دراسية للماجستير	مقرر دراسي مسائي	مقرر دراسي نهائى	مستوى الدخل بالين (in yen)
%	%	%	%	
١٩	١٤	١٦	١١	أقل من ٣٠٠ ألف
٤٢	٤٧	٤٦	٤٠	٣٠٠٠٠٠ إلى ٦٦٠٠٠٠
١٥	١٤	١٩	١٧	٦٦٠٠٠٠ إلى ٩٠٠٠٠٠
٢٤	٢٥	١٩	٣٢	أكثر من ٩٠٠٠٠٠

Source : Ministry of Education, Education in 1962, Japan, Tokyo, 1963, p. 38.

ملاحظة : الين = ٣٧٨. من السنوات الأمريكية

الملحق (٩) أفريقيا المتحدة بالفرنسية : المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية مقابل المقبولين بالسنة الأولى الثانوية

المقيدون بالسنة الأخيرة من الدرجة الابتدائية	الذين سح لهم بالقديم لامتحان القبول بالمدرسة الثانوية	الذين قبلوا بالمدرسة الثانوية	نسبة (٢) إلى	نسبة (٣) إلى
(١)	(٢)	(٣)	(١)	(١)
٣٥٩٤٨	١٦٤٨٦	٥٥٧١	٤٥,٩	١٥,٥
١٥٩١٣	٦٠٢١	٢٥٥٧	٣٧,٨	١٦,٠
٢٤٠٦٨	١٢٥٤٨	٣٩٣٩	٤٩,٩	١٦,٣
١٣٢٥٩	٦٦٤٧	٢٢٧٠	٥٠,١	١٧,١
١٢٨١٢	٥٥٥٠	٢٣١٩	٤٣,٣	١٧,٣
٩٣٦٤	٥٠٤٤	١٧٦٣	٥٣,٩	١٨,٩
٦٠٠٢	٥٤٩١	١٢١٥	٩٠,٣	٢٠,٥
٨٩٠٧	٥٣٨٨	١٨٧٠	٦٠,٥	٢١,٠
٦٢٨٢	٣٥٩١	١٣٧٠	٥٦,٩	٢٢,٠
٢٠٦١٧	١٥٧٨٣	٥٠٠٩	٧٧,٠	٢٤,٣
٣٩١٢	٢٣٦٠	٩٦٠	٦٠,٣	٢٤,٥

ساحل العاج (١)

داهومي (٢)

مدغشقر (٣)

الكوتيفو (برازيل) (٤)

توجو (٥)

تغاد (٦)

جمهورية أفريقيا الوسطى (٧)

فولتا العليا (٨)

جايبون (٩)

السنغال (١٠)

النيجر (١١)

(١) ١٩٦٤/٦٣ (ب) ١٩٦٥/٦٤ (ج) ١٩٦٢/٦١ (د) ١٩٦٣/٦٢

أفريقيا المتحدة بالفرنسية : تقلص المقيدون خلال الصفوف الابتدائية
وفي القبول بالتعليم الثانوي

الصف السنة	I صفر	II ١	III ٢	V ٣	IV ٤	VI ٥	مقيدون بالتعليم الثانوي ٦
الكامرون	١٠٠٠	٦٤٠	٤٩٩	٤٠٧	٣٧٩	٣٩٨	٦٤
تغاد	١٠٠٠	٤٤٩	٣٥٥	٢٩٥	٢٦٨	٣١٢	٦٤
توجو	١٠٠٠	٦٣٨	٥٦٥	٤٧٣	٤٤٦	٤٦٩	٦٦
جمهورية أفريقيا الوسطى	١٠٠٠	٥٦٧	٤٧٥	٣٩٨	٣٤٨	٣٣٥	٦٧
داهومي	١٠٠٠	٧٧٢	٧٠١	٦١٠	٥٩٢	٦٢٧	٧٧
الكوتيفو (برازيل)	١٠٠٠	٦٨٦	٥٩١	٥٠٦	٤٥٤	٤٣١	٩١
جايبون	١٠٠٠	٤٨٠	٤٣٢	٣٦٠	٣٨٦	٤١٨	٩٢
ساحل العاج	١٠٠٠	٦٦٨	٥٧٧	٤٩٠	٤٧٤	٥١٠	٩٥
مدغشقر	١٠٠٠	٦٦٠	٥١٥	٤١٧	٢٣١	٢٢٧	٩٦
فولتا العليا	١٠٠٠	٨٣٨	٧٢٤	٦٣٥	٥٣٧	٥٦٨	١٠٣
النيجر	١٠٠٠	٨٨٢	٧٢٨	٦٥٧	٥٥٠	٥٢٧	١٢٩
موريتانيا	١٠٠٠	٨٤٤	٦٧٨	٧٧٥	٥٠٩	٥٣١	١٥٦
السنغال	١٠٠٠	٩٨٧	٨٨١	٨٠٨	٧٦٦	٨٤٣	٢١٧

Sources : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone, op. cit.

المحقق (١٠) يهيد يا : النسخ في مؤملات المدرس

مستوى التحمل	1971	1972	1973	1974
تجريبية الغربية				
غير المدربين	27440	27700	20877	11777
Grade III	4007	4977	4087	7774
الدرجة الثانية	7	2270	7777	10
الجميع	2770	27447	28701	77877
تجريبية الشرقية				
غير المدربين	24774	77007	17777	7770
الدرجة الثانية	11107	17770	10477	17447
الدرجة الثانية	0777	7787	4714	74
الدرجة الأولى	770	017	070	1
الجميع	21774	44770	78904	77777

Source: Nigeria, Federal Ministry of Education, *Annual Digest of Education Statistics* (1961), p. 41; (1962), p. 51; and *Statistics of Education in Nigeria* (1963), p. 42; (1964), p. 42.

الملحق رقم (١١)

الفند : اتجاهات مبيعات المدرسين ١٩٥٠ - ١٩٦٥

رأب ١٩٦٦/١٩٦٥ مئلا على أساس ١٩٥١/١٩٥٠	موسط المربى المسمى بالربيات (١) حسب الأصار الحاية				المحلة التعليمية ونوعها
	١٩٦٦/١٩٦٥	١٩٦٦/١٩٦٠	١٩٥٦/١٩٥٥	١٩٥١/١٩٥٠	
(١٠٥) ٣٩٣٩ (٩٠) ٢٤٢٤ (٩٨) ٢٨٨٥	(١٧٣) ٦٥٠٠ (١٤٨) ٤٠٠٠ (١٦٢) ٦٤١٠	(١٤٦) ٥٤٧٥ (١٣٦) ٣٦٥٩ (١٠٧) ٤٢٣٧	(١٤٥) ٥٤٥٦ (١١٤) ٣٠٧٠ (٩٨) ٢٨٦١	٣٧٥٩ ٢٦٩٦ ٣٩٤٨	التعليم الثانى الوكسام الجامعية كليات الآداب والعلوم الكليات الهندية الدارس التجارية الاجتماعية المرفوعة الاجتماعية الازرية قبل الاجتماعية الهندية فتح المدرسين مقاس تكاليف الميقات الميقات العامة مابغى الرد من الدخل القومى
(٩٤) ١١٨٧ (١٠٩) ٧٤١ (١١٦) ٦٣٤ (٧٢) ٦٥٦ (١٠٣) ١٧٥٠ (١١٦) ٨٩٥	(١٥٦) ١٩٥٩ (١٨٠) ١٢٢٨ (١٩٢) ١٠٤٦ (١١٨) ١٠٨٣ (١٩٩) ٢٨٨٧ (١٩٢) ١٤٧٦ ١٦٥ (١٥٩) ٤٢٤	(١٣٤) ١٦٨١ (١٥٥) ١٠٥٨ (١٦٠) ٨٧٣ (١٠١) ٩٢٥ (١٢٠) ٢٠٤١ (١٥٨) ١٢١٨ ١٢٣ (١٢٢) ٣٢٦	(١١٣) ١٤٢٧ (١١٩) ٨٠٩ (١٢٠) ٦٥٢ (٨٤) ٧٧٠ (٩٢) ١٥٦٩ (١٢٠) ٩١٩ ٩٥ (٩٦) ٧٥٥	١٢٢٨ ٦٨٢ ٥٤٩ ٩١٤ ١٧٠٥ ٧٦٩ (١٠٠) ٢٦٧	

Note : Figures in brackets show index of growth : 1950/51 = 100

(١) المردية = ١٠٠ من المرد المرد المرد

تابع الملحق (١١)

خدمت أكبر زيادة نسبية في مرتبات مدرسي المدارس الابتدائية كما أن التحسن في مرتبات المدرسين بالجامعات ، والمدارس المهنية والكليات ملحوظ أيضا . غير أنه حدث نقص لتعويض بالنسبة لمدرسي كليات الآداب والعلوم إذا حسبت الأجر على أساس حقيقية . [ويمكن تفسير الحالة في المرحلة قبل الابتدائية على أساس أن الأجر في مدارس هذه المرحلة محكومة بظروف السوق وليس بقواعد مقررة] ، وذلك لأن معظم المدارس من هذا النوع غير معانة ، وموجودة في مناطق متحضرة حيث يتوافر عدد كبير من المدرسات ويمكن القول على وجه العموم أن هناك بعض التحسن في تعويض المدرسين على أساس حقيقته حتى عام ١٩٦٠ - ١٩٦١ . ولكن هذا التحسن قد أمابه التجميد تماما نتيجة للزيادة الحادة في الأسعار التي حدثت في السنتين أو الثلاث الأخيرة .

Source : India, Report of the Education Commission (1964-66)
op. cit., p. 47.

الملحق (١٢)

أمثلة لتفاوت الكبير في مرتبات المدرس : نيجيريا الشمالية وأوغندا
(المرتب الأساسي للمدرس الابتدائي غير المدرب = ١٠٠)

أوغندا				شمال نيجيريا				مستوى التأهيل
معامل المرتب	نقطة المرتب L.p.a	معامل المرتب	نقطة المرتب L.p.a	معامل المرتب	نقطة المرتب L.p.a	معامل المرتب	نقطة المرتب L.p.a	
١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٢٦	١٦٣	١٨٠	١٠٠	١١١	للمدرس الابتدائي غير المدرب القياسي
٢٨١	٣٥٤	١٥٠	١٨٩	٤٢١	٤٦٨	٢٢٢	٢٤٧	مدرس الابتدائي المدرب القياسي
٨٥٧	١٠٨٠	٤٩٠	٦١٧	٧٧٠	٨٥٥	٥٦٠	٦٢١	المدرس الثانوي المدرب (من غير شريحي الجامعة)
١٣٩٠	١٧٥٢	٥٨٥	٧٣٨	١٤٢٧	١٥٩٤	٦٤٨	٧٢٠	مدرس الثانوي من شريحي الجامعة

Source : Northern Nigeria, Education Law of Northern Nigeria, Kaduna, Government Printer, 1964, Table I, pp. 32-34 ; Uganda, Report of the Uganda Teachers' Salaries Commission, 1961, as amended by Uganda Ministry of Education Circular 1964, unpublished.

ملحق (١٣) أعضاء هيئات التدريس الأجانب في أربع دول أفريقية :
١. - ساحل العاج : نسبة الأجانب من هيئة التدريس بالمدارس الثانوية هي ٩٣,٥

من المجموع عام ١٩٦٥

Source : L. Cerych, L'aide extérieure et la planification de l'éducation en Côte-d'Ivoire, op. cit.

٢ - كينيا : الطلب المقدر من المدرسين الجدد للدارس الثانوية من عام ١٩٦٤ إلى ١٩٧٠
على النحو الآتي : مجموع المدرسين ١٥٧٣ مدرسا (الأجانب منهم ١١٥٧)

Forms I to IV وذلك بالنسبة

Forms V and VI كما أن مجموع المدرسين بالنسبة

يبلغ ٢٥٤ (الأجانب منهم ٢١٩)

Source : Government of Kenya, Development Plan 1964-1970, Nairobi, Government Printer, 1964, p. 102.

٣ - نيجيريا : كانت نسب الأجانب في هيئات التدريس بالمدارس الثانوية من
١٩٦١ - ١٩٦٤ على النحو الآتي :

المنطقة	السنة	خريجو الجامعة Graduates	المجموع
كل ليجيريا	١٩٦١	٥٥,٤	٢٧,٤
	١٩٦٢	٦٢,٦	٢٨,٥
	١٩٦٣	٦٢,٥	٢٩,١
	١٩٦٤	٦٠,١	٢٨,١
شمال نيجيريا وحده	١٩٦١	٩٤,٨	٦٧,٧
	١٩٦٢	٩٣,٧	٥٥,٣
	١٩٦٣	٩٣,٨	٥٨,٥
	١٩٦٤	٩٥,١	٥٥,٦

وكانت نسبة الأجانب في هيئات التدريس في جميع الجامعات النيجيرية على
النحو الآتي :

هيئات التدريس الأقل في المرتبة الأكاديمية ١٩٦٣/١٩٦٢ ٠,٥٩
١٩٦٤/١٩٦٣ ٠,٥٢
هيئات التدريس الأعلى في المرتبة الأكاديمية ١٩٦٣/١٩٦٢ ٠,٨٦
١٩٦٤/١٩٦٣ ٠,٨٢

Source : L. Cerych, The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria, op. cit.

تابع ملحق (١٣)

ع - تانزانيا : كانت نسب الأجانب إلى التزانيين عام ١٩٦٤ على النحو الآتي :

بالمدارس الثانوية ٦٣٢ أجنبى إلى ٢٢٦ تزانين

أى بنسبة ٧٤ إلى ٣٦

بالمدارس الثانوية الفنية ٧٥ أجنبى إلى ٧٧ تزانيا

أى بنسبة ٤٩ إلى ٥١

بكليات إعداد معلمى المدارس الثانوية ١٠٥ أجنبى إلى ٨٨ تزانيا

أى بنسبة ٦٢ إلى ٤٨

وتحاول حكومة تانزانيا أن تحل هذه المشكلة عن طريق عمليات المنح المالية الدراسية المشروطة ، وهى تخصيص ٥٠٪ من هذه المنح لطلاب الآداب ٣٠٪ منها لطلاب العلوم الذين يقبلون الاستمرار فى التعليم الجامعى مع ملاحظة أن جميع من يحصلون على المنح الحكومية عليهم أن يخدموا الحكومة أو يجدوا عملا توافق عليه فى السنوات الخمس التالية على تخرجهم .

الملحق (١٤)

الولايات المتحدة : وسيط المربيات (بالدولارات) للبيئات العلية
في المؤسسات التربوية مقابل القطاعات الاخرى

المكان	المعلم	الرياضات	المكان	المعلم	الرياضات
المتوسط على المستوى القوي (*)	١١٠٠٠	١١٠٠٠	المنظمات		
المؤسسات التربوية	٩٦٠٠	٨٧٠٠	اقي لامتد للريج	١٢٠٠٠	١٤٠٠٠
الحكومة الفدرالية	١١٠٠٠	١٢١٠٠	الصناعة	١٢٠٠٠	١٣٠٠٠
القطاعات الحكومية الأخرى	٩٠٠٠	٩٥٠٠	الاعمال الحرة	١٥٠٠٠	٢٠٠٠٠
			آخرون	١١٠٠٠	١١٥٠٠

Source : United States, Digest of Education Statistics, op. cit., 1966.

(a) Excludes "military and public health."

الملحق (١٥)

المملكة المتحدة : بنية القوى العاملة بالتدريس على أساس الجنس ١٩٦٥، ١٩٦٤

الجنس	التعليم		التعليم الثانوي		المجموع	
	١٩٦٤ %	١٩٦٥ %	١٩٦٤ %	١٩٦٥ %	١٩٦٤ %	١٩٦٥ %
ذكور	٢٦,٠	٢٥,٩	٥٨,٧	٥٩,٥	٤٢,٠	٤٢,٣
إناث	٧٤,٠	٧٤,١	٤١,٣	٤٠,٥	٥٨,٠	٥٧,٧

Source : United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, op. cit., 1965, part I, 1965, p. 23, table 4 (1964) ; p. 27, table 9 (1965). (See Appendix 4 of this book).

Note. The total includes sectors other than primary and secondary, and there is a comparatively small proportion of presumably unseparable "primary and secondary" which are not included in the separate sectors in this table.

ملحق (١٦) المصاريف أو الانفاق بالعملة المحلية في سنة ١٩٦٠

كندا : أونتاريو (تكلفة التلميذ على أساس متوسط الحضور)
 Cost per pupil of average daily attendance
 فرنسا (تكلفة التلميذ بالعملة المحلية لكل تلميذ في النظام)
 State budget, constant price 1963

البيانات		التي		الكاندي		الاجمالي		الكاندي		الاجمالي		السنة
Index	بالريال	Index	بالريال	Index	بالريال	Index	بالريال	ICT (a)	L	ICT (a)	L	
١٠٠	١٣٧٥	١٠٠	١٧٣٥	١٠٠	١٥٧٨	١٠٠	٣٠٥	١٠٠	٤٠٥,٧٢	١٠٠	١٨٧,٦٨	١٩٥٥
١٦٩,٥	٢٣٢٤	١٢٤	٢١٤٤	١٠٩	١٧٢٩	١٢٤,٥	٣٧٤	١٢١	٥٢٤,٧٢	١٢٠,٥	٢٤١,٩٥	١٩٥٨
												١٩٥٩
												١٩٦٠
												١٩٦١
												١٩٦٢
												١٩٦٣
٢٢٣	٣٠٦٢	١٥٦	٢٧٠٧	١٦٤	٢٥٨٨	١٨٩	٥٧٨	١٣٧	١٢٩,٣٨	١٥٢,٥	٣٢١,٩٨	١٩٦٤
												١٩٦٥

Sources : Ontario Department of Education, "Report of the Minister, 1964"; R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

a ICT = Index at constant price, compiled by IIEP. The deflator is the consumer price index given in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, New York (May 1967).

(الملحق (١٧)

سيلان : الاتفاق المتكرر دوريا بالنسبة لتلبيذ الواحد (وفقا للأسعار الجارية)

التعليم الجامعي		الابتدائي + الثانوي (المدارس الحكومية)		السنة
الدليل	بالروبية	الدليل	بالروبية	
١٠٠	١٩٣٧	١٠٠	٧٦,٢	١٩٥٢
١٣٩	٢٦٨٠	١١٣	٨٢,٢	١٩٥٦
١٣١	٢٥٣٨	١٤٦,٥	١١١,٧	١٩٦٠
١٠٧	٢٠٧٥	١٦٦	١٢٦,٥	١٩٦٢
٩٣,٥	١٨٠٨	١٧٢,٥	١٣١,٧	١٩٦٤

Source: Unesco, Financing and cost of Education in Ceylon. A Preliminary Analysis of Educational Cost and Finance in Ceylon, 1952-1964, prepared by J. Alles, et al, Paris, 1967 (SHC/Ws/14).

الهند : الاتفاق المتكرر دوريا بالنسبة لتلبيذ (وفقا للأسعار الجارية)

الثانوي		الابتدائي الرأى		الابتدائي		السنة
الدليل	بالروبية	الدليل	روبية	الدليل	بالروبية	
١٠٠	٧٢,٩	١٠٠	٣٧,١	١٠٠	١٩,٥	١٩٥٠
١٠٥,٥	٧٦,٩	١١٢,٥	٤١,٧	١١٣,٥	٢٢,٦	١٩٥٢
١٠٩,٥	٧٩,٥	١١٧	٤٣,٣	١١٢,٥	٢٢,٢	١٩٥٣
١٠٩,٥	٧٩,٣	١١٩	٤٤,٢	١١٥	٢٢,٩	١٩٥٤
١١٠	٨٠,٢	١٥٠,٥	٣٩	١٢٥	٢٤,٤	١٩٥٦
١١٥	٨٣,٦	١١٠	٤١	١٣٥	٢٦,٩	١٩٥٧
١٢٢	٨٨,٦	١٠٧	٣٩,٦	١٣٥	٢٦,٩	١٩٥٩
١٢٦	٩١,٧	١٠٩,٥	٤٠,٥	١٣٩	٢٧,٦	١٩٦٠
١٤٦,٥	١٠٧,٥	١٢١,٢	٤٥	١٥٠	٣٠	١٩٦٥

Source: India, Report of the Education Commission (164-66), op. cit.

تابع ملحق (١٧)
أمريكا اللاتينية : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ الواحد
(وفقا للأسعار الثابتة) ١٩٦٠ = ١٠٠

١٩٦٥	١٩٦٤	١٩٦٣	١٩٦٢	١٩٦١	١٩٦٠	١٩٥٩	الدولة
١٣٥	١٢٩	١٢٢	١٤٥	١٢٤	١٠٠	١٠٢,٥	التعليم الابتدائي
-	١٧١,٥	١١٥,٥	١٣٦,٥	١٠٩	١٠٠	-	الأرجنتين
٩٨	٩٣	٩٣	٩٨,٥	١٠١,٥	١٠٠	-	كولمبيا
-	١٣٣	١٢٣	١١٨,٥	١١٣	١٠٠	-	كوستاريكا
-	-	-	-	-	-	-	سلفادور
-	١٣٣,٥	١٢٧	١٥٢,٥	١١٩	١٠٠	١٠٧,٥	التعليم الثانوي
-	٩٥	٨٥,٥	٩٤,٥	٩١	١٠٠	-	الأرجنتين
١٠٠,٥	٩٢	٩٤,٥	٩٧	١١٠,٥	١٠٠	-	كولمبيا
-	-	٩٠	٩٦,٥	١٠٧	١٠٠	١١٩	كوستاريكا
-	١٠٤	٩٨,٥	١٠٨,٥	٩٧	١٠٠	-	التعليم العالي
٨٥	٧٢,٥	٧٧,٥	٩٥	١٠٠	-	-	البرازيل
١١٦,٥	١٠٥	١٠٠	-	-	-	-	كولمبيا
							شيلي (١٩٦١=١٠٠)
							بيرو (١٩٦٣=١٠٠)

Source : A. Page, L'Analyse des coûts unitaires et la politique de l'éducation en Amérique Latine, Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Education in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris : Unesco, 27 October 1966)

تابع ملحق (١٧)

نيجيريا : الاتفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتليذ في التعليم الابتدائي وفقا
للأسعار الجارية

(حسب المناطق في نيجيريا)

لاجوس		الغربية		الشرقية		الشمالية		السنة
الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	
—	—	١١٠٠	٣,٧٠	١٠٠	٣,٣٦	١٠٩	٤,٤٦	١٩٥٢
١٠٠	٥,٨٠	—	—	—	—	—	—	١٩٥٥
١٧٠	٩,٨٦	١٥٤,٨	٥,٧٣	١٤٦,٧	٤,٩٣	١٦٦	٧,٤٢	١٩٦٢

Source : A. Callaway, A. Musone, Financing of Education in Nigeria, African Research Monograph, No. 15 (Paris : Unesco, IIEP, 1968).

السنغال : الاتفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتليذ في التعليم الحكومي وفقا
للأسعار الجارية

١٩٦٤		١٩٦١		المرحلة
الدليل	بالفرنك CFA	الدليل	بالفرنك CFA	
٩٦,٨	١٧٦٣٨	١٠٠	١٨٢١٦	الابتدائي
١٠٠,٦	٢١٥٠٦٥	١٠٠	٢١٣٧١٨	الثانوي
١١٨,٨	٣٠٨٠٠٢	١٠٠	٢٥٩٢٣٤	المتوسط
٩١,٥	٨١٦٣١٣	١٠٠	٨٩١٧٢٦	العالي

Source : Guillaumont, Garbe, Verdun, op. cit.

الملحق رقم (١٨) اتجاه اجمالي الاتفاق التربوي (في جميع المراحل).
في الدول الصناعية (مقدره بالملايين من وحدات العملات المحلية)

السنة	انصا		فرنسا		إيطاليا		هولندا	
	الدين التموي	الدليل	التموي الفرنسي	الدليل	آلاف الليرات	الدليل	الجلدر	الدليل
١٩٥٥	٢٨٦٢,٨	١٠٠	٤٧٦٠	١٠٠	٤٣٥,٥	١٠٠	١٠٨٠	١٠٠
١٩٦٠	٤٦٤٥,١	١٦٣	٩٨٣٠	٢٠٦	٧٧١,٩	١٧٧,٢	٢٠٠٠	١٩٥
١٩٦١	—	—	—	—	٨٥٤,٧	١٩٦,٣	—	—
١٩٦٣	٥٧٦٩,٩	٢٠٢	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٦٥	—	—	٢٠١٦٠	٤٢٥	—	—	٣٧٨٠	٣٥٠
١٩٧٠	١٠٨١,٨	٣٧٨	٣٣٦٠٠	٧٠٥	—	—	٥٠٦٥	٤٧٠
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٧٥	١٤٨٦,٢	٥١٩	—	—	—	—	٧٠٠٠	٦٥٠

السنة	السويد		المملكة المتحدة		الولايات المتحدة الأمريكية		الاتحاد السوفيتي	
	الكراون	الدليل	الجني الاسترليني	الدليل	آلاف الدولارات	الدليل	الروبية الاقديمة	الدليل
١٩٥٥	١٩٨٤	١٠٠	٦٢١,٨	١٠٠	١٦,٨	١٠٠	٦٢٦٠٠	١٠٠
١٩٦٠	—	—	١٠٤٤,١	١٦٦	٢٦,٨	١٦٠	٨٤٤٠٠	١٣٥
١٩٦١	٣٢٠٤	١٦١,٤	—	—	—	—	—	—
١٩٦٣	٤١٦٢	٢٤٩,٨	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	١٦١٠,٢	٢٥٧	—	—	١١٧٣٠٠	١٨٨
١٩٦٥	—	—	—	—	٣٩,٠	٢٣٢	—	—
١٩٧٠	—	—	—	—	٥٠,٨	٣٠١	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	٥٧,١	٣٤٠	—	—

النسبة المئوية للنفقات التعليمية إلى الإنتاج القومي الكلي في الدول الصناعية

السنة	أستراليا	فرنسا	إيطاليا	هولندا	السويد	الملكة المتحدة	الولايات المتحدة	الاتحاد السوفيتي
١٩٥٥	٢,٤	٢,٧٩	٣,١٥	٣,٦	٤,١	٣,٢٠	٤,٢	—
١٩٦٠	٢,٨٨	٣,٣١	٣,٨٥	٤,٧	—	—	—	٥٠٤,٧
١٩٦١	—	—	٣,٨٨	—	٥,١	٤,١١	—	٤,٩٤
١٩٦٢	٢,٩	—	—	—	٥,٣	—	—	٥,٣٨
١٩٨٤	—	—	—	—	—	٥,٠٣	—	—
١٩٦٥	—	٤,٣٦	—	٥,٧	—	—	٦,٣	—
١٩٧٠	٤,١	٥,٧	—	٦,٣	—	—	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	٦,٧	—
١٩٧٥	٤,٥	—	—	—	—	—	—	—

* 1955/1956

** Soviet GNP officially published is not quite comparable with GNP estimated according to the norms in the other industrialized countries, it is diminished by about 20%. Figures in this column have been estimated so that percentages could be compared with those for other countries.

النسبة المئوية للنفقات التعليمية إلى الميزانيات العامة في الدول الصناعية

السنة	بلجيكا	فرنسا	إيطاليا	هولندا	الاتحاد السوفيتي
١٩٥٥	١٠,٣٨	٩,٦	١١,٩١	—	١٠,٥
١٩٥٦	—	—	—	١١,٣	—
١٩٦٠	١٥,٢	١٢,٤٠	١٣,٨٢	١٦,٥	١٠,٢
١٩٦١	—	—	١٣,٨٥	—	—
١٩٦٢	—	—	—	—	١٠,٧
١٩٦٤	١٧,١	—	—	٢٠,٧	—
١٩٦٥	—	١٦,٩	—	—	—

Sources: For the tables in this appendix: (Austria): OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit.; (Belgium, France, Italy, United Kingdom, USSR): Poignant, L'enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.; (France): Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.; (Netherlands): OECD, Educational Policy and Planning, Netherlands, op. cit.; (Sweden): OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit.; (United Kingdom): 1964, IIEP estimations; (U.S.A.): Past trends from Digest of Educational Statistics, op. cit., 1965. (Prospect, IIEP estimation).

- ٣٢٢ -

(الملحق ١٩)

تجارات الاتفاق الحكومي على التعليم في هولندا

١٩٧٥ - ١٩٥٠

١٩٧٥	١٩٧٠	١٩٦٥	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠	النسبة
٤٥٥٠	٣٢٠٠	٢٢٨٠	١١٦٠	٦٤٥	٣٥٠	الموظفون
١٠٥٠	٧١٥	٥١٠	٢٦٥	١٧٥	٨٥	المواد
١٠٥٠	٩٠٠	٨٠٠	٤٧٠	١٩٥	٨٠	رأس المال
٣٥٠	٢٥٠	١٩٠	١٠٥	٦٥	٤٠	Indivisible
٧٠٠٠	٥٠٦٥	٣٧٨٠	٢٠٠٠	١٠٨٠	٥٥٥	المجموع
٧,٥	٦,٣	٥,٧	٤,٧	٣,٦	٢,٩	كسبة من الإنتاج القومي الكلي (بأسعار السوق)

Source : Educational Planning in the Netherlands, op. cit.

* 1950-1965 current prices ; 1970-1975 prices 1965, except for a real salary increase of 3.5 per cent annum.

Note : The foregoing assessment of government expenditure on education must definitely be regarded as a minimum estimate. Measures likely to be taken, such as raising the school-leaving age, further lowering the ratio of pupils to teachers, increasing financial aids to students, the implementation of the new law on primary education, etc... may as calculations indicate, cause government expenditures on education to increase to 8 per cent/10 per cent of GNP in 1975.

ملحق (٢٠)

الاحتياجات المستقبلية للإنفاق التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية
١ - اتجاهات التمدد في المدارس والمعاهد واتجاهات الإنفاق الكلي
على التعليم .

إجمالي الإنفاق (بلايين الدولارات أعمار ١٩٦٢/٦١)	إجمالي التمدد (بالآلاف)	السنة
١٥,٩	٢٤٥٢٦	٥٤/١٩٥٣
٢١,٠	٣٩٥٤٧	٥٧/١٩٥٦
٢٦,٨	٤٥٧٦٤	٦١/١٩٦٠
٣٢,٨	٥٢٥٧٥	٦٥/١٩٦٤
٣٥,٦	٥٣٨٢٠	٦٦/١٩٦٥
٤٠,٩	٥٧٣٩٧	٦٩/١٩٦٨
٤٣,٩	٥٨٣٧٤	٧٠/١٩٦٩
٤٥,٨	٦٠١٧٦	٧٢/١٩٧١
٤٩,٥	٦١٦٥١	٧٤/١٩٧٣

Source : Kuneth Simon and Marie Fullam of the U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

٢ - تقدر الاحصائيات التربوية القيمة الكلية للإنفاق التعليمي في عام
١٩٦٥/٦٤ وفقاً للقيمة الجارية بمقدار ٣٩ بليوناً من الدولارات .

(The Digest of Educational Statistics, 1965 edition).

وساعد هذه البيانات على تقدير أهمية الجهود المالية الموجهة للتعليم إلى عام
١٩٧٤/٧٣ كما يستدل عليها بالقيم المطلقة وبالنسب المئوية من الانتاج القومي
الكلي GNP.

افتراضات :

١ - افتراض بأن الاتجاه للإتفاق التعليمي من العام ١٩٦٥/٦٤ إلى ١٩٧٤/٧٣ هو نفس الاتجاه المعطى في الاحتمالات المستقبلية للاحصائيات التعليمية حتى عام ١٩٧٣/١٩٧٤ وفقاً للأسعار الجارية . وهكذا يكون الدليل هو ١٤٦,٥ (٤٩,٥ إلى ٢٣,٨) للفترة من ١٩٦٤ إلى ١٩٧٣/٧٣ .

٢ - افتراض بأن متوسط المعدل السنوي للزيادة في الإنتاج القوي السكلي لهذه الفترة هو نفس المعدل للفترة ١٩٥٠ - ١٩٦٥ وفقاً للأسعار الثابتة . وتشير ونشير إحصائيات الأمم المتحدة إلى دلائل Indices الإنتاج القوي السكلي كالآتي:

$$100 = 1950/73$$

$$100 = 1973/74$$

$$106 = 1974/75$$

وهكذا يكون الدليل بالنسبة للفترة كلها (١٥ سنة) هو ١٧٢,٥ (١٥٠ × ١٠٦) ، أو ٣,٦٪ سنوياً وهو يعطى دليلاً قدره ١٣٨ للفترة من ٦٥/٦٤ إلى ١٩٧٤/٧٣ .

تقديرات

١ - قدرت قيمة الإتفاق على التعليم في عام ١٩٦٥/٦٤ بمقدار ٣٩ بليون دولار . وهكذا يكون الإتفاق على التعليم في عام ٧٤/٧٣ هو :

$$39 \times 146,5 = 57,1 \text{ بليون دولار (حسب أسعار ١٩٦٥/٦٤)}$$

٢ - النسبة المئوية من الإنتاج القوي السكلي المخصصة للتعليم في عام ١٩٦٥/٦٤ قيمتها ٦,٣ ، وفي عام ١٩٧٣ سوف تصبح ٦,٧ وفقاً للأسعار الثابتة ١٩٦٥/٦٤ .

$$(6,7 = 138 \div 148,5 \times 6,3)$$

* Comment :

In fact, since the price index of the education sector can be expected to increase more quickly than the general price index, the percentage of GNP devoted to education will probably be higher than 6-7 per cent in 1973/74. However, if we compare the evolution with the trend of last ten years, there is, in fact, some "flattering" in the curve of expenditures in education as a percentage of GNP. The essential reason is that whereas the total enrollment increased at an annual rate of 3.6 per cent from 1949-50 to 1964-65, it is expected to increase only at a rate of 1.8 per cent per annum from 1964-65 to 1973-75.

ملحق (٢١)

مقارنة بين معدلات النمو الاقتصادي لعدد مختار من الدول النامية والمتقدمة

النمو		الدولة
معدل المعدل السنوي ٦٥ / ١٩٦٠ (نسبة مئوية)	خلال الفترة ٦٥ / ١٩٦٠ (١٠٠ = ١٩٦٠)	
٣,٣٥	١١٨	(a) الأرجنتين
٥٠	١٢٧,٥٠	(a) بوليفيا
٣,١٥٠	١١٦,٥٠	(a) سيلان
٤,٧٥	١٢٣	(a) شيل
٥,٧٥٠	١٣٢,٤	(a) قبرص
٣	١١٦	(a) غانا
٧,٧	١١٤	(b) الهند
٥,٧٥	١٣٢,٥	(a) إيران
٣,٥٠	١١٨,٥	(c) المغرب
٣	١١٦	(d) نيجيريا
		دول متقدمة
٤,١٥٠	١٢٢,٣	(a) النمسا
٦,٦	١٣٨	(b) بلجيكا
٣	١١٥,١	(b) تشيكوسلوفاكيا
٤,٨٥٠	١٢٧	(a) الدانمرك
٥,١٥٠	١٢٨,٧	(a) فرنسا
٤,٨٠	١٢٦,٧	(a) جمهورية ألمانيا الديمقراطية
٥,١٥٠	١٣٨,٤	(a) إيطاليا
٦,٥٠	١٣٧,٥٠	(b) الاتحاد السوفيتي
٣,٢٥	١١٧,٣	(a) المملكة المتحدة
٤,٧	١٢٥,٨	(a) الولايات المتحدة الأمريكية

Source: United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit.
(May 1967); Table 63.

- (a) Growth domestic product at constant market prices.
- (b) Net material product at market prices.
- (c) Gross domestic production.
- (d) Gross domestic product at factor cost.

الملحق ٢٢

مشكلة السكان : حالة نوزانيا (تطور التعليم الابتدائي) :
يراعى في هذه الحالة مضامين البديلين الآتين بالنسبة للقيد والتكاليف
الدورية ١ (المحافظة على نسبة قيد ثابتة ب) المحافظة على مسافة مطلقة ثابتة لعدم
الاستيعاب الكلى لمن هم في سن المدرسة $noneschooling\ gap$.

افتراضات :

١ - افترض أن نمو السكان للأفراد سن ٦-١٢ هو $\frac{1}{3}$ وليس $\frac{1}{2}$ و٧٥٪
كما تنص عليه إحصائيات السكان ، لأن الخطوة الحسية الثانية (في جدول ٣) تفرض
زيادة كلية للسكان بمعدل $\frac{1}{2}$ و٨٪ .

٢ - تحدث الزيادة في أجور المعلمين بالتعليم الإبتدائي بنفس معدل الزيادة
في GDP بالنسبة للفرد الواحد ، وينشأ عن ذلك أن تبقى تكاليف $nonteacher$
ثابتة ، وبالتالي تزداد في اضطراد التكلفة السكية للوحدة .

٣ - استخدام GDP المتكرر في أى لحظة بدلا من GNP في قياس
تكاليف التعليم .

يلاحظ من النتائج التي يتضمنها الجدول الآتي ما يأتي :

(١) لكي تحافظ ببساطة على نسبة قيد $\frac{1}{3}$ يكلف ذلك حوالي $\frac{1}{2}$ و٤٨٪
من GDP

(ب) لكي تحافظ على مسافة عدم الاستيعاب لمن هم في سن هذا التعليم على
أساس رقم عام ١٩٦٦ ، فإن هذا يعني زيادة في النسب المتوية من GDP من
 $\frac{1}{2}$ و٤٨٪ إلى $\frac{1}{3}$ و٤٩٪ كما معنى أيضا زيادة التكاليف الدورية إلى أربعة أضعاف
قيمتها .

تابع الملحق (٢٢) تعليم الابتدائي في أروندا
التعليم والتكاليف اللازمة لتوفير نسبة قيد ثالثة والحفاظ على مساواة نسبة عدم الاستيعاب في المدارس الابتدائية

الحفاظ على جيل متساو عدم المساواة			الحفاظ على نسبة قيد			الحفاظ على جيل متساو عدم المساواة			الحفاظ على نسبة قيد			السنة
النسبة المئوية GDP*	التكاليف الدورية £ m.	القيود بالآلاف	النسبة المئوية GDP	التكاليف الدورية £ m.	القيود بالآلاف	النسبة المئوية GDP	التكاليف الدورية £ m.	القيود بالآلاف	نسبة الوحدة Sal. + £ 1.5	GDP (monetary) £ m.	القطاعات ١٢-٦ بالآلاف	
٢,٤٨	٤,٩٠	٥٧٧	٢,٤٨	٤,٩٠	٥٧٧	٢,٤٨	٤,٩٠	٥٧٧	٨,٥	٩٧,٧	١٤,٦٠	١٩٦٦
٢,٥٧	٥,٤٤	٦١٨	٢,٤٧	٥,٢٣	٥٩٤	٢,٤٧	٥,٢٣	٥٩٤	٨,٥	٢١١,٩	١٣,٨١	١٩٦٧
٢,٦٥	٦,٠١	٦٦٠	٢,٤٥	٥,٥٧	٦١٢	٢,٤٥	٥,٥٧	٦١٢	٩,١	٢٢٧,٢	١٤,٢٣	١٩٦٨
٢,٧١	٦,٦٠	٧٠٢	٢,٤٣	٥,٩٢	٦٣٠	٢,٤٣	٥,٩٢	٦٣٠	٩,٤	٢٤٢,٦	١٤,٦٥	١٩٦٩
٢,٨٠	٧,٣١	٧٤٦	٢,٤٤	٦,٣٦	٦٤٩	٢,٤٤	٦,٣٦	٦٤٩	٩,٨	٢٦١,١	١٥,٠٩	١٩٧٠
٢,٨٦	٧,٩٩	٧٩٦	٢,٤١	٦,٧٥	٦٦٨	٢,٤١	٦,٧٥	٦٦٨	١٠,١	٢٧٩,٧	١٥,٥٤	١٩٧١
٢,٩٢	٨,٣٧	٨٣٧	٢,٤٠	٧,٢٢	٦٨٨	٢,٤٠	٧,٢٢	٦٨٨	١٠,٥	٣٠١,٢	١٦,٠٠	١٩٧٢
٢,٩٩	٨,٧٣	٨٨٥	٢,٤٥	٧,٨٠	٧٠٩	٢,٤٥	٧,٨٠	٧٠٩	١١,٠	٣٢٥,٦	١٦,٤٨	١٩٧٣
٣,٠٦	١٠,٧٥	٩٣٥	٢,٣٩	٨,٣٩	٧٣٠	٢,٣٩	٨,٣٩	٧٣٠	١١,٥	٣٥٦,٤	١٦,٩٨	١٩٧٤
٣,١٢	١١,٨٣	٩٨٦	٢,٣٨	٩,٠٢	٧٥٢	٢,٣٨	٩,٠٢	٧٥٢	١٢,٠	٣٧٩,١	١٧,٤٩	١٩٧٥
٣,٢٠	١٣,٠٨	١٠٣٨	٢,٣٨	٩,٧٥	٧٧٤	٢,٣٨	٩,٧٥	٧٧٤	١٢,٦	٤٠٩,١	١٨,٠١	١٩٧٦
٣,٢٦	١٤,٤١	١٠٩٢	٢,٣٩	١٠,٥٣	٧٩٨	٢,٣٩	١٠,٥٣	٧٩٨	١٣,٧	٤٤١,٤	١٨,٥٥	١٩٧٧
٣,٣٣	١٥,٨٤	١١٤٨	٢,٣٨	١١,٣٤	٨٢٢	٢,٣٨	١١,٣٤	٨٢٢	١٣,٩	٤٧٩,٣	١٩,١١	١٩٧٨
٣,٣٦	١٧,٣٥	١٢٠٥	٢,٣٧	١٢,١٨	٨٤٦	٢,٣٧	١٢,١٨	٨٤٦	١٤,٤	٥١٣,٩	١٩,٦٨	١٩٧٩
٣,٤٤	١٩,٠٩	١٢٦٤	٢,٣٨	١٣,١٧	٨٧٢	٢,٣٨	١٣,١٧	٨٧٢	١٥,١	٥٥٤,٧	٢٠,٢٧	١٩٨٠
٣,٤٩	٢٠,٩٣	١٣٢٥	٢,٣٦	١٤,١٩	٨٩٨	٢,٣٦	١٤,١٩	٨٩٨	١٥,٨	٦٠٠,٠	٢٠,٨٨	١٩٨١

Source : IIEP Calculations based on : Uganda, Education Statistics, 1965, op. cit., and Work for Progress. The Second Five-Year Plan 1966-1967, op. cit.

* Gross domestic product.

الملحق ٢٣

مقارنة بين العمر الوسيطى السكان في الدول النامية والدول المتقدمة
(عمر السكان في الدول النامية أصغر. ويضع ذلك عبئا أكبر على
الأفراد الكبار العاملين في دعم وتمويل التعليم)

الدولة	السنة	العمر الوسيطى لجميع السكان	نسبة الأفراد في سن المدرسة إلى جميع أفراد السكان
جمهورية الصين الشعبية	١٩٦٣	١٧,٤	٥٦
فرنسا	١٩٦٢	٣٢,٩	٢٨,٢
ألمانيا الغربية	١٩٦١	٣٤	٢١,٤
غانا	١٩٦٠	١٨,٣	٤٨,٣
الهند	١٩٦١	٢٠,٤	٤٦,٥
المغرب	١٩٦٠	١٩,٥	٤٩,٤
نيكاراجوا	١٩٦٣	١٥,٨	٦١,٧
النيجر	١٩٦٢	١٨	٥٤,٤
السويد	١٩٦٠	٣٦,٥	٢٣,١

Source: Prepared from data in United Nations, Demographic Yearbook, op. cit. (1964), Table 5, population by age and sex, p. 130.

الملحق ٢٤

الاتفاق السكى الحكومى على التعليم في الدول النامية

الدولة	السنة	القيمة	الدليل	الدولة	السنة	القيمة	الدليل
بوليفيا	١٩٦٠	٧٦,٥	١٠٠	السنغال	١٩٦١	٧١٤٣	١٠٠
(بالبليون)	١٩٦٤	١٨٢,٥	٢٣٨	(بالبليون فرنك)	١٩٦٤	١٠٦٥٨	١٤٩
بوليفيانوس)							
الهند	١٩٥٥	١٨٩٧	١٠٠	قنرانيا	١٩٥٦	٤,٧١	١٠٠
(بالبليون روبية)	١٩٦٥	٦٠٠	٣١٦,٢	(بالبليون جنيه)	١٩٦٣	٨,١٣	١٧٣
ليبيا	١٩٦٠	٣٣٢٢	١٠٠	قونس	١٩٥٩	٩١١٢	١٠٠
(بالبليون جنيه)	١٩٦٣	٧٧٩٧	٢٣٤	(بالبليون دينار)	١٩٦٤	٢٥٠١٢	٢٧٥
المكسيك	١٩٦٠	٢٦٥٠	١٠٠	فنزويلا	١٩٦٠	٧٩٥٠٠٠	١٠٠
(بالبليون بوس)	١٩٦٤	٦٣٦٠	٢٤٠	(بآلاف)	١٩٦٤	١٧٣٠٠٠٠	٢١٨
باكستان	١٩٥٧	٢٦٨	١٠٠	البوليفار)			
(البليون روبية)	١٩٦٣	٩١٠	٣٣٩,٦				

تابع الملحق ٢٤

اتجاهات الاتفاق الحكومي على التعليم في الدول النامية
(النسب المئوية من الميزانية العامة)

النسبة المئوية	السنة	الدولة	النسبة المئوية	السنة	الدولة
٦,٥	١٩٦١	الباكستان	٩,٧	١٩٦١	الأرجنتين
١٠,٦	١٩٦٤		١١,٤	١٩٦٥	
١٣,٠	١٩٦١	السنتال	١٩,٣	١٩٦١	هندوراس
١٣,٧	١٩٦٤		٢٤,٨	١٩٦٥	
١٤,٧	١٩٥٦	تنزانيا	١٥,٧	١٩٦١	المكسيك
١٥,٦	١٩٦٥		٢٤,١	١٩٦٥	
			١٣,٣	١٩٥٦	المغرب
			١٧,٣	١٩٦٥	

اتجاهات الاتفاق الحكومي على التعليم في الدول النامية
(النسب المئوية من الانتاج القومي)

النسبة المئوية	السنة	الدولة	النسبة المئوية	السنة	الدولة
٤,٦	١٩٦١	السنغال (م)	٢,٤	١٩٦٠	كولومبيا (أ)
٦,٤	١٩٦٤		٣,١	١٩٦٤	
٣,٥	١٩٥٩	تونس (م)	١,٧	١٩٥٥	الهند (ب)
٦,٧	١٩٦٤		٢,٩	١٩٦٥	
٣,١	١٩٦٠	فنزويلا (أ)	٣,٩	١٩٦٠	ساحل العاج (م)
٤,٨	١٩٦٤		٤,٥	١٩٦٤	
			١,٧	١٩٦٠	المكسيك (أ)
			٢,٨	١٩٦٤	

(أ) النسبة المئوية من الانتاج القومي الكلي GNP

(ب) للنسب المئوية من الدخل القومي

(ج) النسبة المئوية من الانتاج الاصل الكلي GDP

Source : (All Countries) : Statistical Yearbook, 1965, op. cit. ; United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967) ; India : Educational Expenditure in India (New Delhi : National Council of Educational Research and Training, (1965) ; estimates given in Report of the Education Commission (1964/1966) ..., op. cit. ; Ivory Coast : Hallak, Poignant, op. cit., annex A, p. 39, Table XVI ; (Latin America) : Unesco, "The Financing of Education in Latin America," Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris, Unesco) (SS/Ed. IV, V. 3) ; (Pakistan) : International Bureau of Education, Unesco, International Yearbook of Education, Report on educational development in 1963-64, presented at the 27th International Conference on Education, Geneva/Paris, 1964, Vol. XXVI ; (Senegal) : Guillaumont, Garbe, and Verdun, op. cit., annex A, pp. 42, 43, Tables XIX and XXI ; (Tanzania) : J. B. Knight, the Costing and Financing of Educational Development in Tanzania, African research monographs, No. 4 (Paris : Unesco/IIEP, 1966) pp. 19, 21, Tables 5, 7.

ملحق (٢٥)

الاحتمالات المستقبلية للقيود والمطالبات المالية حتى عام ١٩٧٠
لأهداف اليونسكو التربوية في مناطق الدول النامية

المنطقة	١٩٦٥	معدل المشاركة %	١٩٧٠	معدل المشاركة %	متوسط معدل الزيادة السوية %
أفريقيا					
القيود بالآلاف					
مرحلة أول	١٥٢٧٩	٥١	٢٠٢٧٨	٥١	٥٠٩٣
د ثانية	١٨٣٣,٥	٩	٢٣٩٠	٩	١٢,٠٨
د ثالثة	٤٦	٠,٣٥	٨٠	٠,٣٥	١١,٧١
الاتفاق الكلى على التعليم	١١٣٩		١٧٠١		٨,٣٥
الانتاج القومي الكلى	١٩٦٩٤		٢٤٤١٣		٤,٣٩
النسبة المئوية	٥,٧٨		٦,٩٦		
أمريكا اللاتينية					
القيود بالآلاف					
مرحلة أول	٢٤٧٢١	٩١	٤٣٤٣٨	٩١	٤,٥٨
د ثانية	٦٢٣٠	٢٢	١١٤٥٧	٢٢	١٢,٩٦
د ثالثة	٦٦٥	٣,٤	٩٠٥	٣,٤	٦,٣٥
الاتفاق الكلى على التعليم	٣٢١٩		٤٩٣٧		٩,٠٠
الانتاج القومي الكلى	٧١٣٠		٩٠٧٨٢		٥,٠٠
النسبة المئوية	٤,٥٢		٥,٤٣		
آسيا					
القيود بالآلاف					
مرحلة أول	١١٠٣٦٨	٦٣	١٤٨٧١٦	٦٣	٦,١٥
د ثانية	١٤٥٤٥	١٥	٢٣٠٦٤	١٥	٩,٦٦
د ثالثة	٢٢٠٨	٣,٤	٣٢٢٠	٣,٤	٧,٨٨
الاتفاق الكلى على التعليم	٣٢٦١		٤٨٠٣		٨,٠٥
الانتاج القومي الكلى	٨٨٣١٩		١١٢٧١٩		٥,٠٠
النسبة المئوية	٣,٦٩		٤,٢٦		

Source : Unesco's contribution to the promotion of the aims and objectives..., op. cit., pp. 35-37.

التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الأولى في بعض دول أفريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية

١٩٦٠ = ١٠٠

أمريكا اللاتينية				آسيا				أفريقية				
الجزائريون	البنميون	الباراغواييون	جواتيمالا	جمهورية فييتنام	جمهورية كوريا	الهند	أفغانستان	أوغندا	السنغال	النيجر	مدغشقر	السنة
١	٦٦	١	١	١	٧٢	٢٥	٦٤	١	١	١	١	١٩٥٥
١	٧٢	١	١	٥١	١	١	١	٥٩	١	١	١	١٩٥٦
٧٠	٧٩	١	١	٢٠	١	١	١	٦٨	٤٨	٥٤	١	١٩٥٧
٧٥	٨٦	١	١	٧١	١	١	١	٨٣	٧٣	٦٧	٩٥	١٩٥٨
٨٥	٩٤	١	٩٣	٨٦	١	١	١	٩٦	٨٦	٨٥	٩٨	١٩٥٩
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٩٦٠
١١٢	١٠٦	١٠٠	١١٩	١١٣	٩٦	١	١١٧	١١٣	١٢١	١٤٥	١٢٦	١٩٦١
١٢٧	١	١٠٧	١٣٣	١٢٧	١٠٦	١	١٢٤	١١٩	١١٣	٩٠	١٣٧	١٩٦٢
١٤٣	١	١١٣	١٤٥	١٣٨	١	١	١	١٤٠	١٥٤	١٥٤	١٤٦	١٩٦٣
١٦٥	١	١٢٣	١	١	١	١	١	١٥١	١	٢١٦	١	١٩٦٤
١	١	١٢٨	١	١	١	١٦٦	١	١	١	١	١	١٩٦٥

Source : Africa : Madagascar, Niger, Senegal (Graduates) : IEDES, Les rendements de l'enseignement..., op. cit., II, pp. 56, 86, Uganda (enrollment in Class VI) : Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit., Table G6, (Asia) : Afghanistan and Korea (Graduates) : Ministry of Education, Japan, Education in Asia, op. cit., p. 77 ; India (enrollment in Class VII) Ministry of Education, Report of the Education Commission (1964-66), op. cit., p. 155, Vietnam (enrollment in Class VI) : Unesco, Projections à long terme de l'éducation en République du Vietnam (Bangkok : Unesco, 1965), p. 119 ; (Latin America) : Guatemala (Graduates) : unpublished data ; Paraguay (enrollment in Class VI) : unpublished data ; Peru (enrollment in Class VI) : Ministerio de Education Publica, Estadística educativa, 1957-1961, Lima, p. 14 ; Venezuela (enrollment in Class VI) : Oficina Central de Coordinación y Planificación, La educación Venezolana en cifras (Caracas, 1965), I, p. 13.

تابع الملحق ٢٦
الطلبة المتخرجون في المدرسة الثانوية العامة أو طلبة السنة النهائية
في المدرسة الثانوية العامة في بعض الدول (١٩٦٠ = ١٠٠) (١)

المنطقة / الدولة	١٩٥٥	١٩٦٥	المنطقة / الدولة	١٩٥٥	١٩٦٥
أفريقيا			آسيا		
شرق السودان	٣٣	٢٤٨	جمهورية الصين الشعبية	٦٦	١٢٢ (٣)
ساحل العاج	٣٨	٢١٧	جمهورية كوريا	٨١	١١٧ (٣)
مدغشقر	٣١	٢٧٣	لاوس	٩٦ (٥)	٢٥٠ (٣)
أوغندا	٤٢	٢٠٣	نيبال	٤٣	١٠٠
أمريكا اللاتينية			الدول الصناعية		
كولومبيا	٧٥ (٥)	١٥٣ (٥)	السنة	١/١٩٥٥	١٩٦٥
باراغواي (د)	—	١٤٥	بلجيكا (ز)	٦٩	١١٣
بيرو	٥٣	١٥٥ (٤)	فرنسا (ز)	٥٤	١٤١
فنزويلا	٣٥	١٤٤ (٤)	ألمانيا الفدرالية (ز)	٥١	١٠٥
			هولندا (ز)	٦٨	١٤١

(١) في حالة عدم توفر بيانات عن أعداد المتخرجين ، استخدمت البيانات الدالة على الطلبة المقيدين في السنة النهائية .

(أ) ١٩٦٣ (ب) ١٩٦١
(ج) دليل ١٩٦١ = ١٩٦٣، ١٠٠ = ١٢٦ (د) ١٩٦٢
(هـ) دليل ١٩٦١ = ١٠٠ (و) ١٩٦٤ (ز) ١٩٦٤

Source : (Africa) East Cameroon, Ivory Coast, Madagascar : France, Ministère de la coopération statistiques scolaires des états francophones, Direction de la coopération économique et financière (unpublished paper) ; Uganda : Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit. ; (Asia) China, Korea, Laos, Nepal : Japan, Ministry of Education, Education in Asia, op. cit., Table 43 (2), p. 77 ; (Latin America) Colombia : Ministerio de Educación Nacional, Misión de planeamiento de la Education, Unesco/AID/BIRF, Estadísticas (Bogotá, 1965) ; Paraguay : Unpublished data ; Peru : Instituto Nacional de Planificación/OECD, Desarrollo economico y social, recursos humanos y education (Lima, 1966) ; Venezuela : Oficina Central de Coordinación y Planificación, La educación Venezolana en cifras, op. cit. ; (Industrialized Countries) Belgium, France, Federal Republic of Germany, Netherlands : Poignant, l'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

تابع الملحق ٢٦
خريجي التعليم العالي في بعض الدول
(١٠٠ = ١٩٥٧)

١٩٦٣	١٩٦٠	الدولة	١٩٦٣	١٩٦٠	الدولة
		جمهورية الصين	٢٩١	١٦٥	غانا
٢٥٥	١٧٨	العمية	٣٠٢	١٧١	سيراليون
٢٣١	١٥٢	المراق	١٣٢	١٢٨ (س)	تونس (أ)
٢٧٠ (س)	١٩١,٥	الباكستان			جمهورية مصر
٣٠٤	١٩١	جمهورية فيتنام	١٨٦	١١٤	المرية
١٣٨	١٢٤,٥	الدانمارك	١٦٩	١٢٠,٥	الارجنتين
١١٨,٥	٨٥,٥	رومانيا	١٢٣,٥	١١٧,٥	البرازيل
١٢٥	١٠٣,٥	اليابان	—	—	شيل
		الولايات المتحدة	٢٤٢ (د)	١١٣,٥	جواتيمالا
١٤٠,٥	١١١,٤	الامريكية (هـ)			

- (أ) دليل ١٩٦١ - ١٠٠
(ب) ١٩٦٢
(ج) ١٩٦٢
(د) ١٩٦٤
(هـ) (تشمل أيضا بورتوريكو)

الملحق (٢٧)

الولايات المتحدة الأمريكية . معدل الاستبقاء من الصف الخامس
حتى دخول الكليات العالية

المتحقون لأول مرة بالتعليم العالي	الدرجة التي تم التخرج منها	الدرجة التي تم التخرج منها	الاستبقاء لكل ١٠٠٠ تلميذ نقل إلى الصف الخامس					السنة التي دخل فيها التلاميذ الصف الخامس
			١٢	١٠	٨	٦	٥	
١١٨	١٩٣٢	٣٠٢	٣٤٤	٤٧٠	٧٤١	٩١١	١٠٠٠	٢٥/١٩٢٤
١٢٩	١٩٤٢	٤٦٧	٥١٢	٧١١	٨٤٢	٩٥٣	١٠٠٠	٣٥/١٩٣٤
٢٣٤	١٩٥٢	٥٢٢	٥٤٩	٧٤٨	٨٥٨	٩٥٢	١٠٠٠	٤٥/١٩٤٤
٣٤٣	١٩٦٢	٦٤٢	٦٨٤	٨٥٥	٩٤٨	٩٨٥	١٠٠٠	٥٥/١٩٥٤
٣٥٧	١٩٦٤	٦٦٧	٧٢٤	٨٧١	٩٤٨	٩٨٥	١٠٠٠	٥٧/١٩٥٦
٣٧٨	١٩٦٥	٧١٠	٧٥٨	٨٧٨	٩٥٤	٩٩٤	١٠٠٠	٥٨/١٩٥٧

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit.,
1966, p. 7.

الولايات المتحدة الأمريكية : النسبة المئوية لعدد المتخرجين
في المدرسة الثانوية بالنسبة إلى أفراد السكان سن ١٧ سنة

النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية	السنة
٥٩	١٩٥٠	٨,٨	١٩١٠	٢	١٨٧٠
٦٥,١	١٩٦٠	١٦,٨	١٩٢٠	٢,٥	١٨٨٠
٧٢	١٩٦٥	٢٩	١٩٣٠	٣,٥	١٨٩٠
		٥٠,٨	١٩٤٠	٦,٤	١٩٠٠

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit.,
1966, p. 50.

الملحق ٢٨
الفلبين : حالة العمل بين خريجي المدرسة الثانوية
(حسب فئات العمر)

لا يعملون		يعملون (في المائة)		المعدل الكلي		فئات العمر
لا يعملون عن عمل	يعملون عن عمل	يعمل الوقت	(كل) الوقت	في المائة	بالآلاف	
٥٥,٧	٢٩,٥	٩,١	٥,٧	١٠٠	٢٢٤	١٩ — ٢٠
٢٩,٢	٢٦,٥	١٢,٣	٢٢,٥	١٠٠	٢٣٥	٢٤ — ٢٥
١٥,٩	٢٨,٥	٢٢,٧	٣٣,٥	١٠٠	١٣١	٢٩ — ٣٥
١٦,١	١٨,٣	١٥,٥	٥٠,٦	١٠٠	٧٧	٣٤ — ٣٥
٩,١	١٨,٢	٢٤,٢	٤٨,٥	١٠٠	١٤	أكبر من ٣٥
٢٣,٥	٣٠,٢	١٣,٨	٢٢,٥	١٠٠	٦٨١	جميع الفئات

Source : Philippines, Office of Manpower Services, Summary Report on Inquiry into Employment and Unemployment among those with High School or Higher Education (Manila : Dept. of Labor Office, May 1961), Table 31, p. 37.

الملحق ٢٩

المهند : توزيع المتقدمين من طلاب التعليم العالي للحصول على وظائف عن طريق التبادل

Live registers of employment exchanges

(١٩٦٢ - ١٩٤٦)

السنة	في بداية المرحلة	في السنوات المتوسطة	المهندسة	غربي الطب	آخرون
١٩٥٦	١٨٦٩٧٨	٣٠٦٤٠	٤٨١	٢١٣	٢٦٠٨٠
١٩٥٧	٢٣٦٥٠٩	٣٨٧٦٢	٥١١	١٧١	٣١٦١٥
١٩٥٨	٢٨٣٢٦٨	٤٤٥٧٥	٥١٨	١٨٦	٣٥٨٤٥
١٩٥٩	٣٤٤٣٢٩	٤٩١٤١	٥٩٨	١٤٣	٣٨٩٠٠
١٩٦٠	٣٩٩٨٨٠	٦٠٧٥٦	١١٩٠	٢٦٢	٤٥١٣٢
١٩٦١	٤٦٣٦٣٣	٧٠٨١١	١٢٥٥	٢٦٥	٥٤٢٦٦
١٩٦٢	٥٥٣٦١٨	٩٠٩٥٤	١٦٧٦	٣١٠	٦١٧٩٨

Source : Institute of Applied Manpower Research, Fact Book on Manpower : Part I (New Delhi, 1963), Table 3-23, p. 52.

الملحق ٣٠

ساحل العاج : الطموح المهنى والتوقعات المهنية لعينات من الطلاب

التوقعات المهنية			الطموح المهنى			أنواع المهن
الذكور	إناث	الكل	الذكور	إناث	الكل	
٥٦٦	٤٨٥	١٠٥١	٢٤٥	٢١٩	٤٦٤	التدريس (أ)
٦٣	٥٠	١١٣	٢١٢	٥٠٨	٧٢٠	مجالات علمية تكنولوجية (ب)
٧١	٣٧٩	٤٥٠	٢٣٤	٦١٢	٨٤٦	الطب ، التمريض (ج)
٢٧	٥٠	٧٧	١٢٦	١٣	١٤١	الزراعة (د)
١٧٦	١٤٤	٣٢٠	١٢٢	١١٥	٢٣٧	الإدارة (هـ)
٤٩	٥٠	٩٩	٣١	٥٠	٨١	الجيش ، البوليس (ز)
٤٨	٤٢	٩٠	٣٥	٣٨	٧٣	مهن أخرى متنوعة والذين لم يحددوا حل الاختيار

(أ) تشمل التدريس من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية ، كما تشمل أيضا مجموعة صغيرة في مجالات العلوم الاجتماعية .

(ب) تشمل العلماء الباحثين ، المهندسين ، الفنانين ، والمهال المهرة في كل المستويات .

(ج) تشمل الأطباء ، الصيادلة ، الأطباء البيطريين ، الممرضات ، والعاملين في مجالات الخدمة الاجتماعية .

(د) تشمل المهندسين الزراعيين ، والفنيين وغيرهم (لا تشمل المزارعين) .

(هـ) تشمل جميع الكوادر العامة والخاصة (وتشمل رجال السياسة والقانون والكتبيين) .

(ز) تشمل أصحاب الرتب وغيرهم .

تابع الملحق ٣٠
 غانا : الطموح المهنى والتوقعات المهنية لمينيات من الطلاب

التوقعات المهنية			الطموح المهنى			أنواع المهن
الكل	إناث	ذكور	الكل	إناث	ذكور	
—	—	—	١٦٨١	١١٧٢	١٧٧٣	الطب
—	—	—	٣٧٧	٣٧٧	٣٧٧	القانون
—	—	—	٠١	—	٠١	الوزارة
٠١	—	٠١	٠٨	٠٥	١٠	مهن متخصصة أخرى (١)
—	—	—	٦٧٣	٤٧٣	٦٧٨	مناصب إدارية عليا (٢)
٠١	—	٠١	٦٦	٣٧	٧٢	أعمال تجارية كثيرة (٣)
—	—	—	١٤	٠٥	١٥	السياسة
١٨٠٨	٢٠٧	١٨٣	١٥	٣٧	١٠	أعمال كتابية حكومية
٣٢١	٤٠٥	٣١٣	٦٠	١٦٥	٣٦	أعمال كتابية أخرى (٤)
١١	١١	٧٤	٢١٧	٣٢	٢٦٢	علمية ، تكنولوجية (٥)
٢٦	١٠١	٠٨	٥٠	١٨١	٢٤	الصيدلة ، التمريض
—	—	—	٢٣	١١	٢٦	التدريس بالجامعة
١٣	٠٥	١٤	١٦٤	٢٢٩	١٤٨	التدريس بالثانوى
٣٢١	٢٣٩	٣٤١	٤٧	٦٤	٤٣	التدريس بالابتدائى
٠٣	—	٠٤	٠٦	—	٠٨	التدريس فى أماكن أخرى
٢٦	—	٤٥	٣٧	—	٤٦	البوليس
٠١	—	٠١	—	—	—	أعمال تجارية صغيرة (٦)
١٠	١١	١٠	١٣	٢١	١٠	الزراعة والصيد
٠١	٠٥	—	٠٦	٠٥	٠٦	مهن أخرى متنوعة (٧)
٠٧	١٦	٠٥	٠٧	١٦	٠٥	لا إجابات

Source : Foster, op. cit, pp. 276-281.

- (١) رجال اقتصاد واحصاء واجتماع
 (ب) كبار الموظفين المدنيين ، المحافظون والمديرون ، رؤساء الادارات والاقسام الحكومية .
 (ج) مديرو البنوك ، مديرو المؤسسات ، المحاسبون .
 (د) جميع الاختيارات التى تخص العمل الكتابى النال على تفصيل معين تتوظف فى الحكومة .
 (هـ) الاعمال الكتابية فى المؤسسات الخاصة
 (و) الهندسة بتخصصاتها المختلفة ، المساحة ، البحوث الزراعية ، النشاط البيطرى ، مساعدو المعامل ، العمل فى المجالات الطبيعية والبيولوجية .
 (ز) التدريس فى المعاهد الفنية والمدارس التجارية .
 (ح) أصحاب المحلات الصغيرة وصغار التجار .
 (ى) الممثل المسرحى والكاتب المسرحى وغيرهم .

الملحق ٣١

حاجة الكبار الى مزيد من التعليم :

لقد تم التنبؤ أمس عند افتتاح مؤتمر عالمي عن التعليم الجامعي الطلاب الناضجين ، عقد في كلية بيركبيك Birkbeck في لندن بازدياد حاد في عدد الرجال والنساء عن تراوح أعمارهم بين الثلاثين والأربعين الذين يحتاجون إلى تعليم جامعي .. ولقد اقترح الدكتور ف. س. جيمس الرئيس الفخري للجامعة ماكجيل McGill أن هناك على الأقل أربعة أسباب لها دلالتها ومعناها في هذا المجال . وأول هذه الأسباب زيادة إدراك روعي من جانب مدراء الأعمال ورجال الحكومة والقائمين على التدريس بأن الدرجة الجامعية الأولى لم تعد كافية ، وأن الحاجة إلى درجة أعلا توشك أن تصبح الحد الأدنى للتأهيل . والسبب الثاني اتجاه متزايد يري أن ماتم تعلمه في سنوات الدراسة الجامعية سوف يصبح قديما وباليا عندما يصل الخريج إلى منتصف حياته المهنية . ويصدق هذا في الأساس كما قال الدكتور جيمس على إنسان لا يعمل مباشرة في البحث والتجديد ، إذ أنه يحتاج إلى الجامعة مرة أخرى خلال فترات لاتزيد عن عشر سنوات للتعليم فيها من جديد . ولقد لوحظ هذا في الممارسات الطبية وفي التدريس وفي التكنولوجيا الهندسية والعلمية . والسبب الثالث هو أن هناك مجالات جديدة للعمل سوف تظهر في المستقبل — مثل العمل في مجالات الحاسبات الالكترونية والاتصال والطاقة الذرية — وسوف يحتاج القادرون والطامعون من الرجال والنساء إلى تعليم جامعي في مجالات جديدة لكي يؤهلوا أنفسهم لها . ولقد نوه الدكتور جيمس بأن الأفراد اليوم يعملون في مجالات لم تكن قائمة ومعروفة عند بداية هذا القرن . وفي النهاية وهو السبب الرابع فإن هناك أكثر من نصف الشباب في بريطانيا قد ترك المدرسة في سن مبكر وبأسرع ما يستطيع (في سن الخامسة عشرة) وهؤلاء لم يكونوا بالضرورة أكثر الطلاب غباء ، ومن المهم بالنسبة لهؤلاء الشباب عند اكتمال نضجهم وإدراك حاجتهم للتعليم الجامعي أن يتوافر لهم هذا التعليم .

العائد المرتفع :

ويقترح الدكتور جيمس أن ما تنفقه المؤسسات الصناعية على تعليم أفضل حامليها فيها يعد دافعا من الاستثمار المربح له عائد وثمره كبيرة . وهذه الحقيقة

تأديتها المؤسسات الصناعية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا على نحو أكثر شمولاً وانساعاً عما هو عليه في بريطانيا . واقتبس مثال شركة إيل للتليفون التي بدأت منذ خمس عشرة عاماً وما زالت حتى الآن ترسل أعضاء مختارهم من بين العاملين فيها للدراسة في جامعة بوسلفانيا ، وتعطى لهم أجورهم بالكامل .

وعلى الجامعات أيضاً واجب إعداد برامج تعليمية معينة بحيث تلائم الحاجات الخاصة لمؤلاء العاملين ولطلابها من الكبار ، وألا تكتفي بتقديم صور مبسطة من المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الدرجة الجامعية الأولى .

ولقد اقترح الدكتور أن هناك حاجة لمقررات دراسية مسائية ، وإعداد مقررات دراسية بالمراسلة ومن خلال استخدام التليفزيون والراديو في فترات إقامة الطلاب بالجامعات والكليات ، كما أن هناك حاجة ملحة لمقررات دراسية تستغرق الوقت الدراسي كله لمدة تتراوح بين أسبوعين وثلاثة أشهر ..

الملاحق ٢٢

فما بعض الإجراءات التوضيحية العملية التي اتخذها أفراد بعض القرى بالهند -
نتيجة للمشاركة في برنامج تعليمي للكبار .

• سنزرع أشجار فاكهة في الفناء الخلفي ونضيف فاكهة للغذاء اليومي .
• سنستخدم مبيدأ ساما لقتل القيران ، وسنطلب المساعدة من المهندس .
الزراعي .

• سنربي ثورا من سلالة جيدة ، أو نرسل بأبقارنا للتطعيم الصناعي .
• سنحاول تقديم أنواع أفضل من الدواجن وسوف نطعمها بالأعشاب الضرة .
الأمراض .

• سنعمل على إقامة مجتمع تعاوني متعدد الأغراض ، ونبيع وننتج فيه .
هذا المجتمع .

• سوف لانجد أشخاص أمينين في قريتنا خلال السنوات الخمس القادمة .
وسوف نستطيع هؤلاء الأشخاص أن يقرأوا الصحف اليومية في مكان أو أكثر .
وأمام أهل القرية لينشروا المعرفة بينهم .

• سوف نستخدم روث الأبقار في تسميد أشجار الفاكهة ولن نستخدمها
كوقود لأن هذه النفايات عندما تستخدم في تسميد الحقول يجعلها أكثر إنتاجية .

• سوف نحافظ على الآبار نظيفة ونمنع الناس من الاغتسال فيها ، ونكتب .
اللائقات ونعلمهم ونرشدكم لكي يحافظوا على الماء نظيفا .

• سنقيم السدود للحفاظ على مناسيب المياه في التربة .

الملحق ٢٣

ملخص المجلد (١)

إن جزءا كبيرا من الموارد الطبيعية والبشرية في تنزانيا لم يحدث له في الوقت الحاضر إلا تنمية جزئية لحسب . ذلك أن جزءا أقل من عشر القوة العاملة هو الذى يعمل فى وظائف وأعمال لها أجر مستديم . وما زال ٩٥٪ من النساء والرجال القادرين على العمل يعيشون على اقتصاد ريفي له عائد منخفض نسبياً حيث يعملون فى الإراحة والرى . ولكن تزداد النسبة للاحتياج العصري فإن الأمر لا يحتاج إلى رأس مال لحسب ، بل وإلى الكثير من الخدمات التعليمية الجيدة . وهذه الخدمات لا تنحصر لحسب فى تعليم نظائى بل تقصد بها جميع الخدمات التعليمية التى تزود الشخص المنتج بالإرشادات والمساعدات الفنية . والتدريب بأشكاله المختلفة : ويستطيع قطاع الصناعة أن يستوعب نسبة متزايدة ولكنها مع ذلك سوف تبقى صغيرة . ولن يؤثر على الغالبية العظمى من القوة العاملة إلا اقتصاد ريفي عصري ، ومن المستحيل فى الوقت الحاضر أن توفر وظائف وأعمال عصرية لإنتاجية لا أكثر من جزء صغير ، حتى بالنسبة لأولئك الذين أتوا لتعليمهم الابتدائى . ونقل هذه النسبة بين من حصلوا على أربع سنوات من التعليم أو دون ذلك - وعلى هذا يمكن أن نقر أن الاستثمار فى التعليم النظامى قد فاق الاستثمار فى الخدمات التعليمية الأخرى التى تستهدف مباشرة زيادة الإنتاج وزيادة الفرصة الاقتصادية . وعلى هذا النحو فإن جزءا مما يتفق على التعليم النظامى يصبح فاقدا . وبناء على ذلك فإننا نستطيع الجدول فى الوقت الحاضر بأن الأولوية العظمى التى تحتاج إليها تنزانيا هى خدمات تعليمية . تحدث على نحو ناشط ثورة زراعية على أن يحدث مؤقتا التوسع فى نمو التعليم الابتدائى .

(١)

Source : Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, op. cit.

الملحق ٣٤ المبلغ الإجمالي المساعدات الخارجية للتعليم
تطور المساعدة الخارجية الكلية
مقدرة بـ ١١ بلايين الدولارات الأمريكية (DAC countries)

السنة	عام	خاص	المجموع
١٩٥٦	٣٥٣	٢٠٩	٦٥٢
١٩٥٧	٣٥٩	٢٠٧	٥٦٦
١٩٥٨	٤٣٤	٢٠٨	٦٤٢
١٩٥٩	٤٣٤	٢٠٧	٦٤١
١٩٦٠	٥٠٠	٢٠٩	٧٠٩
١٩٦١	٦٠١	٢٠١	٨٠٢
١٩٦٢	٦٠١	٢٠٥	٨٠٦
١٩٦٣	٦٠١	٢٠٤	٨٠٥
١٩٦٤	٥٠٩	٢٠٢	٧١١
١٩٦٥	٦٠٣	٢٠٨	٨١١

لاحظ الزيادة المستمرة حتى سنة ١٩٦١ ثم الاستواء منذ تلك السنة مع زيادة حادة بين عام ١٩٦٤، ١٩٦٥. وترجع الزيادة الأخيرة أساساً إلى المساعدة الخاصة (القروض الطويلة الأجل والاستثمارات) التي لا يمكن ألا يكون لها تأثير كبير جداً على التعليم.

تطور المساعدة الفنية (DAC countries)

السنة	المدفوعات (بـ ١١ بلايين الدولارات الأمريكية)	السنة	عدد المدرسين المرسلين إلى الدول النامية
١٩٦٢	٥٠٧٢٥	١٩٦٣	٣٤٥٩٢
١٩٦٣	٥٠٨٥٨	١٩٦٤	٣٢٨٣٩
١٩٦٤	٥٠٩٥٠	١٩٦٥	٣٥٣١٦
١٩٦٥	٦٠٤٨		

السنة	عدد المتطوعين	السنة	عدد الخبراء في المجال التربوي
١٩٦٣	٦٩٢٧	١٩٦٣	٢٢٠٥
١٩٦٤	٩٩٠٣	١٩٦٤	٣٥٥٨
١٩٦٥	١٥٩٩٥	١٩٦٥	٤٩١٢

Source : Sources of all the above data are the latest OECD/DAC annual reviews, Development Assistance Efforts and Policies. The 1965 issue also contains data showing the geographic distribution of aid and its inequalities (French-speaking Africa south of the Sahara gets \$ 11.00 per inhabitant, India \$ 2.50, Algeria \$ 23.00, Latin America \$ 4.40).

A GUIDE TO FURTHER STUDY

From the rapidly growing literature on the topics dealt with in this book, we have selected a limited number, available in English, as an initial guide to readers interested in digging deeper. Many of the documents listed below have good reference lists of their own which can provide further guidance.

Education and Society Education's Capacity To Foster Social Objectives — Social Constraints On Education — Impact Of Education On Social Change — Influence On Student Attitudes — Equality Of Educational Opportunity — Social Bias Of Educational Systems.

Anderson, C. A. **The Social Context of Educational Planning.** Fundamentals of educational planning, 5. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 35p.

Discusses societal factors which educational planning should take into account but often ignores.

Ashby, Eric. **Patterns of Universities in Non-European Societies.** London, School of Oriental and African Studies, University of London, 1961.

Examines the impact of imported models of higher education in India and West Africa, and the contrasting British and French colonial educational policies in Africa.

Cremin, Lawrence A. **The Transformation of the School; Progressivism in American Education, 1876-1957.** New York, Alfred A. Knopf, 1961. xi, 387 p. Index xxiv. Bibliography.

An historian's lively analysis of the effort made over fifty years to adapt education to the democratic aims of American Progressivism.

Durkheim, E. **Education and Sociology.** Translated from French by S. D. Fox. New York, London, Macmillan, 1956.

Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, C. A., eds. **Education, Economy and Society; A Reader in the Sociology of Education.** New York, Free Press of Glencoe, 1964. ix, 625p.

Hanson, John W., and Brembeck, Cole S., eds. **Education and the Development of Nations.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966. xiv, 529 p. Bibliography.

A wide assortment of articles written by outstanding authors, from various vantage points, bearing on education's capacity to foster social, economic, and political development.

Hoselitz, B. F., and Moore, W. E., eds. **Industrialization and Society.** Report based on a North American Conference on the social implications of industrialization and technological change. Chicago, Illinois, 15-22 September 1960. Paris, Unesco, 1963. 448p. Discusses major policy implications of the sociological view of education's role in promoting growth in developing countries.

Myers, Edward D. **Education in the Perspective of History.** With a concluding chapter by Arnold J. Toynbee. New York, Harper and Brothers, 1960. xii, 388p.

A sweeping review of the role which education played—or failed to play in the rise and fall of thirteen civilizations and the historical lessons which Professor Toynbee sees in this vast body of human experience for helping mankind to cope with modern dilemmas.

Ottaway, A. K. C. **Education and Society: An Introduction to the Sociology of Education.** London, Routledge and Kegan Paul, 1964. 2nd edn. rev. xiv. 232p.

Education and Economic Growth Education Viewed As An Investment In Human Resource Development And Economic Growth — Historical Evidence Of Education's Contribution — Differing Views Among Economists — The Problem Of How Much To Spend On Education.

OECD. **The Residual Factor and Economic Growth ; Study Group in the Economics of Education.** Paris, OECD, 1964. 280p. Tables. The record of a debate among able economists who broadly agreed that education is a good investment in economic growth, but who differed strongly about how to prove it ; recommended mainly for economists.

OECD. Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education ; IV. The Planning of Education in Relation to Economic Growth. Washington, D.C., 16-20 October 1961. Paris, OECD, 1962.

The proceedings of a notable conference of economists and educators which gave encouragement to policy-makers to invest more heavily in education ; includes main papers and addresses by leading participants.

Schultz, Theodore W. The Economic Value of Education. New York, Columbia University Press, 1963. xii, 92p. Bibliography.

A readable little book by a distinguished economist whose research and writings have given great impetus in recent years to the idea that education is a "good investment" in economic growth.

Unesco, Readings in the Economics of Education, selected by M. J. Bowman, M. Debeauvais, V. E. Komarov, and J. Vaizey, Paris, 1968. 945p. Tables.

A large and useful anthology of articles by leading economists and other social scientists on the role of education in economic growth and social development, and related matters.

Vaizey, John. The Economics of Education. London, Faber and Faber, 1962. 165p. Bibliography.

A standard work which reviews ideas on the economic returns of education, expenditures on education, productivity and efficiency of education and manpower aspects, with some reference to underdeveloped countries.

Educational Planning and Management Concepts And Techniques — Forecasting Needs And Resources — Integrating Educational Planning With Economic And Social Planning — Manpower Aspects — Qualitative Aspects — Case Studies — Programme Budgeting — Planning As A Part Of Management.

Beeby, C. E. The Quality of Education in Developing Countries. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966. x, 139p. Index.

An internationally known educator responds to the economists

and takes up the practical problems of achieving needed changes in education, pointing out that educational systems must develop by stages and what works at a later stage may not work at an earlier one.

- Bereday, George Z. F., Lauwerys, Joseph A., and Blaug, Mark, eds. **The World Year Book of Education, 1967 ; Educational Planning.** London, Evans Brothers, Ltd., 1967. xiv, 442p. Tables.

A useful collection of new articles on various aspects of educational planning and development in many parts of the world, by an array of authorities.

- Burkhead, J., Fox, T. G., and Holland, J. W. **Input and Output in Large City High Schools.** Syracuse, N.Y., Syracuse University Press, 1967. 105p. Index. Tables.

A total-factor-productivity model of American high schools, applied to a comparison of high schools in Chicago and Atlanta.

- Gross, B. M. "The Administration of Economic Development Planning : Principles and Fallacies." In United Nations, **Economic Bulletin for Asia and the Far East**. XVII, No. 3, December 1966. Pp. 1-28.

Some practical guidelines drawn from experience regarding the implementation of plans, pertinent to educational as well as to economic planning.

- Harbison, F. **Educational Planning and Human Resource Development.** Fundamentals of educational planning, 3. Paris, Unesco/IIEP, 1965, 24p.

A concise presentation of the views of a well-known scholar whose ideas have been very influential in the field of educational and manpower planning.

- Harbison, F. H., and Myers, G. A. **Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resources Development.** New York, McGraw-Hill, 1964. xiii, 229p.

A general discussion of problems and strategies of educational development in relation to economic development, especially in developing regions ; includes a composite index for ranking seventy-five countries into four levels of human resource development ; stresses the importance of nonformal as well as formal education.

Hunter, G. Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania. African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 40p.

An illuminating case study of the practical needs and difficulties which educational planning must cope with in the vast rural areas of most developing countries. One in a series of 13 IIEP African research monographs, focused on planning problems common to many countries.

IIEP. The Qualitative Aspects of Educational Planning.

The papers and lively discussions of a symposium on the non-quantitative dimensions of planning, with heavy emphasis on the need to raise the efficiency and productivity of educational systems by improving their "fitness" to their changing environment. Participants include an international group of leading educators and social scientists.

IIEP. Manpower Aspects of Educational Planning. Problems for the Future. Paris, Unesco/IIEP, 1968. 265p.

An examination by an international group of leading experts of the "state of the art" of manpower and educational planning, and of three major future problems: manpower and educational needs for rural and agricultural development; unemployment of the educated; and the implementation of plans.

Lewis, W. Arthur. Development Planning; the Essential of Economic Policy. London, George Allen and Unwin, 1966. 278p.

A small and useful book for educators who want to learn about economic planning and its relation to educational planning, by an eminent authority on the subject.

Lyons, R., ed. Problems and Strategies of Educational Planning: Lessons from Latin America. Paris, Unesco/IIEP, 1965. viii, 117p. Papers and summary of discussions of a five-week seminar series, including statements by leading Latin American education and economists, emphasizing the need for planning and the practical difficulties.

Nozhko, K., et al. Educational Planning in the USSR. Paris, Unesco/IIEP, 1968. 300p.

A comprehensive review and critical appraisal of educational planning in the USSR, integrated with economic and manpower

planning, including an historical picture of Soviet educational development over fifty years ; prepared by a group of experienced Soviet planners and scholars, with a commentary by a visiting international team of experts, organized by the IIEP.

Oddie, G. School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications. Paris, OECD, 1966. 160p.

A practical discussion with useful guidance to those especially concerned with the efficient construction and utilization of educational facilities, by an architect-engineer who had a hand in improving educational construction in the United Kingdom.

Parnes, H. S. Forecasting Educational Needs for Social and Economic Development. Paris, OECD, 1962. 113p.

A clear and systematic discussion of the various steps in educational planning employed in the OECD's Mediterranean Regional Project.

Report of the Committee on Higher Education under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63. London, HMSO, 1963. xi, 166p.

A landmark in the United Kingdom's approach to the planning of higher education, including an historical survey of growth thus far, some striking international comparisons, some bold projections for the future, and some controversial proposals.

Ruml, Beardsley, and Morrison, Donald H. Memo to a College Trustee ; A Report on Financial and Structural Problems of the Liberal College. New York, McGraw-Hill, 1959. xiv, 94p.

A provocative little book which warns higher educational authorities and faculties that curriculum proliferation is the enemy of adequate teacher salaries and good quality learning. It proposes some planning principles and techniques for achieving the best use of available resources.

Skorov, G. Integration of Educational and Economic Planning in Tanzania. African research monographs, 6. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 78p. Bibliography.

Though focused upon one sample country, this case study in the IIEP African monograph series portrays with clarity the problems faced by most developing countries in trying to integrate educational development with economic development, in line with their extremely scarce resources.

Unesco. *Economic and Social Aspects of Educational Planning*. Paris, Unesco, 1964. 264p. Bibliography.

An integrated set of papers on various aspects of educational planning and development by internationally known experts, including a paper by Professor Jan Tinbergen on "Educational Assessments."

Vaizey, J., and Chesswas, J. D. *The Costing of Educational Plans*. Fundamentals of educational planning, 6. Paris, Unesco/IEP, 1967. 63p.

Presents some general principles and methods of costing, and shows their practical application in an illustrative African country.

Waterston, A. *Development Planning: Lessons of Experience*. Baltimore, Johns Hopkins, 1965. xix, 706p. Bibliography.

Reflections by a seasoned observer after conducting a number of country studies on planning, for the World Bank.

**Financing Education Comparative Educational Efforts
Of Different Countries — Alternative Financing And Criteria
Of Selection — The Financing Of Higher Education --
Methods For Analyzing Educational Expenditures.**

Edling, F. *Methods of Analysing Educational Outlay*. Paris, Unesco, 1966. 70p.

A useful technical discussion by one of the most experienced international students of educational expenditures, whose work in the Federal Republic of Germany has aroused economists, educators, and politicians alike.

Harris, S. E., ed. *Economic Aspects of Higher Education*. Paris, OECD, 1964. 252p.

A collection of papers from a conference organized by the OECD's Study Group in the Economics of Education, led by Professor Seymour Harris, who has written prolifically on the financing of education.

Keezer, Dexter M., ed. *Financing Higher Education 1960-70*. New York, McGraw-Hill, 1959. vii, 304p. (Tables, Illustrations.)

A useful collection of expert papers and observations, derived

from a seminar at the Merrill Center for Economics, chaired by Dr. Willard N. Thorp.

Mushkin, S. J., ed. *Economics of Higher Education*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1962.

A large collection of papers and data prepared by an eminent group of educators and economists under the auspices of the U.S. Office of Education, dealing with financial and other economic aspects of higher education.

OECD Study Group. *Financing of Education for Economic Growth*. Paris, OECD, 1966.

A series of papers dealing with educational finance in underdeveloped and developed countries, with discussion of criteria for external aid to education in developing countries.

Poignant, R. *Education and Development in Western Europe, the United States and the Soviet Union*. New York, Teachers College, Columbia University, 1968. 320p. Tables.

This recent study presents a provocative picture of the comparative postwar growth of educational enrollments and expenditures—relative to economic growth—in several industrialized countries. It has stimulated debate in some of the lagging countries.

**Educational Change and Innovation Acceleration Of
Educational Change In The Past Decade — Team Teaching
— Instructional TV — Curriculum Reforms — New
School Designs — Ungraded Schools — Other Innovations
— The Necessity And Pressure For Change — Strategies
For Achieving It — How Research Can Help.**

Anderson, Robert H. *Teaching in a World of Change*. New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1966. 180p. Bibliography.

A readable, authoritative summary of recent innovations in school organization, team teaching, school design, and other matters ; written for teachers but useful to a wider audience.

Bruner, J. S. *The Process of Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

A fresh look at the structure of knowledge in relation to the

learning process, which prompts an imaginative search for more efficient methods of imparting and acquiring knowledge.

Goodlad, John I. Planning and Organizing for Teaching. Washington, D.C., National Educational Association, 1963.

A leading authority on the non-graded school discusses new ways of organizing the teaching-learning process in order to enable each individual to proceed at his own best pace.

Gore, H. B. "Schoolhouse in Transition," in *The Changing American School*, 65th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, University of Chicago Press, 1966. The President of the Educational Facilities Laboratories—a former school superintendent and noted educational innovator—sums up recent new developments and directions in school design aimed at creating school buildings that will foster rather than impede necessary educational changes. The EFL, New York, is the best source of publications on new trends in school design.

Harris, S. E., and Levansohn, A., eds. Challenge and Change in American Education. Berkeley, Calif., McCutchan Publishing Corporation, 1965. 347p.

A summary of papers and discussions of a series of Harvard seminars in 1961-62 involving numerous invited experts, to explore political, economic, qualitative, and organizational issues facing education in the future.

Innovation and Experiment in Education. A progress report of the Panel on Educational Research and Development. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1964. 79p.

Kidd, J. R. The Implications of Continuous Learning. Toronto, W. J. Gage, Ltd., 1966. 122p.

Lectures by a leading Canadian adult educator, in which he advocates life-long integrated education for all and discusses the implications.

Miles, M. B., ed. Innovation in Education. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964. xii, 689p. Fig. Index.

Miller, R. I., ed. Perspectives on Educational Change. New York, Appleton-Century-Crofts, 1967. 392p.

Ministry of Education. *Half Our Future*. A report of the Central Advisory Council for Education (England). Known as "the Newsom Report." London, HMSO, 1963. 299p.

A much discussed report on "the education of pupils aged 13 to 16 of average and less than average ability," with numerous recommendations for change, and emphasizing "above all a need for new modes of thought, and a change of heart, on the part of the community as a whole."

Morphet, E. L., and Ryan, C. O., eds. *Designing Education for the Future*. No. 1—*Prospective Changes in Society by 1980*. 268p. No. 2—*Implications for Education of Prospective Changes in Society*. 323p. No. 3—*Planning and Effecting Needed Changes in Education*. 317p. New York, Citation Press, 1967.

The results of an eight-state project designed to help educational systems to adapt themselves to new and larger tasks in a rapidly changing environment; the three volumes contain numerous informative and perceptive articles by leading scholars and educational officials; an antidote to complacency and a spur to the imagination.

Schramm, W., Coombs, P. H., Kahnert, F., and Lyle, J., *The New Media: Memo to Educational Planners*. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 175p. Plus three volumes of case studies entitled *New Educational Media in Action*.

Summary and conclusions of a world-wide research project aimed at learning more about the over-all feasibility of using instructional TV, radio and other new media to solve educational problems; includes practical advice on how to diagnose any given situation and how to plan in order to maximize the chances of success.

Shaplin, J. T., and Olds, H. F., Jr., eds. *Team Teaching*. New York, Harper and Row, 1964. xv, 430p. Bibliography. Index.

A comprehensive review of the theory and practice of team teaching by a group of well-qualified observers and participants.

Skinner, B. F. *The Technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1968.

A new book of essays by the Harvard psychologist who has been called the father of "programmed learning"; here he couples his discussion of the learning process with severe criticism of the

- "conventional educational practices which stand in its way, and he offers some remedies.

Stoddard, A. J. Schools for Tomorrow: An Educator's Blueprint. New York, Fund for the Advancement of Education, 1957. 82p. Bibliography.

This document, still available in most education libraries, is of special historical interest. After retiring from a distinguished career in educational administration, the author helped launch a major movement of educational reform and innovation in the United States. Shocking to many of his education colleagues in 1957, this booklet is widely accepted today as a prophetic view of things to come.

Trump, J. L., and Baynham, D. Guide to Better Schools. Chicago, Rand McNally, 1963. 147p. Fig.

The senior author, Lloyd Trump, an experienced educator, has been a leader of innovation in secondary education for many years.

University Teaching Methods. Report to University Grants Committee. (Hale Report.) London, HMSO, 1964.

Vaizey, John. Education in the Modern World. London, World University Library, 1967. 254p. Bibliography. Illustrations.

A leading authority on the economics of education, with a bent for sociology and politics, looks at education in a world of rapid change, and draws conclusions for policy, tactics, and strategy.

Young, Michael. Innovation and Research in Education. Institute of Community Studies. London, Routledge and Kegan Paul, 1965. 184p. Bibliography.

The author set out to "clear his mind" about priorities in educational research, in the process explored much literature about the nature of such research, and came out with the conclusion that the accent should be on innovation. A useful reading for those interested in using research to promote educational change and advancement.

**International Co-operation in Education Various Forms
Of Co-operation — Relation To Foreign Policy Objectives
— Opportunities And Difficulties Involved — Some Case
Histories — Ways To Improve Effectiveness Of Foreign Aid
— The Special Role Of Universities.**

Cerych, Ladislav. The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria. African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 78p.

A case study in a particular country, designed to highlight practical problems—of rendering, receiving, and utilizing external educational assistance—which are common to many developing countries.

Cerych, Ladislav. Problems of Aid to Education in Developing Countries. New York, Praeger, 1965. xiii, 213p. Bibliography.

A comprehensive examination of the international flow of educational assistance in the 1950's and early 1960's; the needs for aid, the forms it took, and the practical problems involved.

Coombs, P. H. The Fourth Dimension of Foreign Policy: Educational and Cultural Affairs. New York, Harper and Row, 1964. xvi, 158p. Index.

An attempt to relate international educational and cultural interchange to the long-term objectives of foreign policy; based on comparative analysis of the educational and cultural exchange programs of the United States, France, Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and the Soviet Union.

Coombs, P. H., and Bigelow, K. W. Education and Foreign Aid. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1965. 74p.

Burton and Inglis Lectures at Harvard on "Ways to Improve United States Educational Aid," and on "Problems and Prospects of Education in Africa."

Curle, A. Planning for Education in Pakistan. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966. xxii, 208p.

An illuminating case history of the efforts of one developing country to strengthen its educational system, and the perplexing problems encountered, as seen through the eyes of a sensitive "foreign adviser" over a period of years. Required reading for any such "expert" before he starts giving advice.

Education and World Affairs. The University Looks Abroad. Approaches to world affairs at six American universities, Stanford, Michigan State, Tulane, Wisconsin, Cornell, Indiana. New York, Walker and Co., 1965. 300p. Bibliography.

Accounts of how six universities have progressively extended their international dimensions over 100 years, but at a greatly accelerated pace since 1960, resulting in an educational "extended family system" and a host of new opportunities and problems for the universities.

Gardner, John W. A.I.D. and the Universities. Report to the Administrator of the Agency for International Development. Washington, AID, 1964. xii, 51p.

A critical examination of the uneasy new partnership between universities and the government in the rendering of overseas assistance, with positive suggestions to both parties on how to improve the partnership.

Weidner, Edward W. The World Role of Universities. New York, McGraw-Hill, 1962. xii, 366p. Bibliography.

Synthesizes a series of regional studies of the international exchange programs of American universities (to the late 1950's), carried out by a team of social scientists, with conclusions drawn by the team's director.

Williams, P. R. C. Educational Assistance. London, Overseas Development Institute, 1963, 125p.

Though statistically out of date, this remains a useful description of the various types and channels of British international cooperation in education.

USEFUL REFERENCE SOURCES

Blaug, M. Economics of Education : A Selected Annotated Bibliography. Oxford, Pergamon Press, 1966. xiii, 190p. Index, plus Addenda I and II.

A useful bibliography which concentrates mainly on economic aspects and English language sources ; kept up to date with frequent supplements ; prepared at the Institute of Education, University of London.

IIEP. Educational Planning : A Bibliography. Paris, IIEP, 1964. 131p.

Annotated references to books, articles, etc. in several different languages, classified by (A) the purpose and value of educational planning, (B) the preparation of educational plans, (C) the organization and administration of educational planning, and (D) case materials. Includes listing of numerous other useful bibliographies.

OECD. Methods and Statistical Needs for Educational Planning. Paris, OECD, 1967. 363p. Tables.

Contains the results of a major effort to identify basic data needed for educational planning, to standardize definitions and statistical concepts, and to suggest methods of statistical analysis. Useful primarily for industrialized countries with relatively good statistics.

UNESCO. Unesco Handbook of International Exchanges. F/E/S. II, Paris, Unesco, 1967. 1102p. / /

Gives information on the aims, programs, and activities of national and international organizations, and on agreements concluded between states, concerning international relations and exchanges in the fields of education, science, culture, and mass communication.

UNESCO. World Survey of Education. Handbook of Educational Organization and Statistics. I, School Organization. II, Primary Education. Paris, Unesco, 1958. 1387p. Fig. III, Secondary Education, Paris, Unesco, 1961. 1482p. IV, Higher Education, Paris, Unesco, 1966. 1435p.

Contains accounts of all educational systems in the world at three-year intervals. Developmental facts traced since about 1900 and present trends described. Because of different methods of reporting, however, the statistics are often not comparable and must be treated with caution.

فهرس الكتاب

صفحة

مقدمة الطبعة العربية
مقدمة المؤلف

الفصل الأول

وجهة نظر

٩	طبيعة الأزمة
١١	الأسباب الرئيسية للأزمة وكيفية التغلب عليها
١٤	مقاومة التغيير : الأسباب والعلاج
١٨	استخدام أسلوب تحليل النظم
٢١	مكونات أساسية في النظام التعليمي
٢٣	الصلة المتبادلة بين المجتمع والنظام التعليمي
٢٦	الصلة المتبادلة بين النظم التعليمية في العالم

الفصل الثاني

المدخلات في نظم التعليم

التلاميذ

٣١	الزيادة في الطلب الاجتماعي للتعليم
٣٣	سلاسل زيادة في معدلات القيد والقبول بالمدارس
٤٢	الفجوة بين الطلب على التعليم وقدرة النظم التعليمية
٤٤	معدلات النمو غير المتوازنة تفوق التنمية القومية
٥٩	الانفجار السكاني وزيادة المواليد واثري ذلك على نظم التعليم
٥١	استراتيجيات التغلب على الفجوة التعليمية

المعلمون

٥٨	المعلمون ومشكلة المرض والطلب
٦١	مشكلة النقص الكمي في المعلمين وأحبابها
٦٢	تحسين نوعية المعروض من المعلمين
٦٤	عوائق تحسين نوعية المعلمين
٦٤	أجور المعلمين والموامل المؤثرة فيها
٦٤	طبيعة بناء كوادب الأجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة للتكلفة

صفحة

- ٧٥ طبيعة بناء كوادر الأجانب للمعلمين ومضامينها بالنسبة
للحصول على أعداد كافية من نوعية جيدة
٧٥ كليات ومعاهد المعلمين ومدى كفاية أنتاجيتها
٧٦ المعدل العالي للفقد بين المعلمين
٧٧ مبدأ المساواة في الأجور بين الرجل والمرأة وأثره على جذب
عدد كاف منهما للتدريس
٧٧ مشكلة الحصول على عدد كاف وجيد من المعلمين للعمل
في المناطق الريفية

المسال : القوة الشرائية للتعليم

- ٧٨ التنافس والأولويات
٨٠ عوامل أساسية تؤثر في الوضع المالي للتعليم
٨٢ ارتفاع معدل تكلفة التعليم
٨٦ ارتفاع نصيب التعليم من الموارد المالية الكلية
٨٨ اتجاهات التعليم في الدول الصناعية
٩٤ الأزمات المالية في الدول النامية
٩٦ مشكلات أخرى تواجه التعليم في الدول النامية

الفصل الثالث

مخرجات النظم التعليمية

- ١٠٧ صعوبات قياس المخرج التعليمي
١١٨ مشكلات التسرب وصورتها في المستقبل

التعليم وأعداد القوى العاملة

- ١٢٣ عدم ملائمة التعليم لهذه الوظيفة
١٢٤ فوائد ودراسات القوى العاملة ونواحي القصور فيها
١٢٦ عدم ملائمة الخريجين في التعليم لاحتياجات الدول النامية
١٣١ المحافظة على التوازن
١٣٢ المرونة
١٣٣ عدم ملائمة البرامج المدرسية الريفية

العلاقة والبطالة بين المعلمين

- ١٣٩ في الدول النامية
١٤٠ في الدول الصناعية المتقدمة
١٤٢

الاتجاهات والتغير الاجتماعي

١٥٥

صفحة

الفصل الرابع

النظام التعليمي من الداخل

١٦٢	اتساع الأهداف التعليمية
١٧٣	المحتوى والكيف
	اختلاف وجهات النظر حول التغيرات الحديثة في مناهج
١٧٣	التعليم
١٧٥	المقصود بالكيف والمعايير
١٧٧	خطورة الاقتباس الآلي من نظم تعليمية أخرى
١٧٩	الاتجاهات الديمقراطية في التعليم ومطالبها
	كيف يتم التطوير

التكنولوجيا والبحث والتجديد في التعليم

	وجهات نظر متعارضة حول استخدام التكنولوجيا في
١٨٤	التعليم
١٩٠	هندسة البناء المدرسي
	البحوث التربوية

إدارة النظام التعليمي

١٩٩	الإدارة جانب هام من الأزمة التعليمية
-----	--------------------------------------

تكاليف التعليم وكفائته

٢٠٩	معنى الكفاءة التعليمية والإنتاجية
٢١٢	نقص الحوافز المشجعة
٢٢١	الحاجة إلى استخدام أسلوب تحليل النظم

الفصل الخامس

التربية غير المدرسية

٢٣٠	التربية غير المدرسية
٢٣١	حالة الدول الصناعية
٢٣٦	حالة الدول النامية

الفصل السادس

التعاون الدولي في مجال التعليم

	مفتاح مواجهة الأزمة
٢٤٠	السوق الدولية المشتركة للتعليم

صفحة

٢٤١	الفوائد المشتركة للتجارة التعليمية بين الدول
٢٤٤	اهمية الافراد والمؤسسات
٢٤٥	طبيعة مكونات التجارة التعليمية

المعونة الخارجية والازمة

٢٤٧	الابعاد الكمية للمعونة الخارجية
٢٥١	الابعاد النوعية للمعونة الخارجية
٢٥٢	تقويم نتائج المعونة الخارجية
٢٥٥	الدروس المستفادة

دور الجامعات

٢٥٩	الدور الفريد للجامعات
٢٦٠	الجامعات القديمة ومواجهة التحديات الحاضرة
	تقويم دور الجامعات في الدول المتقدمة في تنمية غيرها من
٢٦١	الدول الاخذة في النمو
٢٦٤	ثمان وظائف خاصة للجامعات

الفصل السابع

نحو استراتيجيه جديده

٢٦٧	نحو استراتيجيه جديده
٢٦٨	طبيعة الاستراتيجيه التعليميه
٢٦٩	ملخص نتائج الكتاب
٢٧٠	الفيضان الطلابي
٢٧٠	النقص الحاد في الموارد الماليه
٢٧١	زيادة التكلفة التعليميه
٢٧١	عدم ملائمة المخرج التعليمي
٢٧٢	القصور الذاتي وعدم الكفاية

عناصر مقترحة لاستراتيجيه تعليميه ايجابية

٢٧٤	عصرنة الادارة التعليميه
٢٧٦	عصرنة اعداد المعلمين
٢٧٦	عصرنة عملية التعلم
٢٧٨	دعم الميزانية التعليميه
٢٧٩	اهتمام اكبر بالتعليم غير الشكلي
٢٨٠	التعاون الدولي
٢٨٧	

صفحة

الفصل الثامن

كيف ينظر قادة التعليم في العالم الى الازمة

٢٨٦	التقرير التلخيصي للمؤتمر الدولي لبحث ازمة التعليم
٢٨٨	البيانات التعليمية
٢٩٠	الادارة والبناء التعليمي
٢٩٢	المعلمون والتلاميذ
٢٩٤	محتوى المناهج وطرق التدريس
٢٩٦	الموارد المالية للتعليم
٢٩٨	التعاون الدولي

٢٥٤ - ٢٠٥

الملاحق

٣٦٨ - ٣٥٥

مراجع علمية اجنبية

فهرس الاشكال

صفحة

٢٢	المدخلات الأساسية في نظام تعليمي معين	١٠
٢٥	العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمي القائم فيه	٢
٢٧	العلاقة بين النظم التعليمية في العالم	٣
٢٤	الزيادة الكبيرة في القيد وعلى الأخص في الدول النامية	٤
٥	اثر الزيادة الكبيرة في المواليد (في فترة بعد الحرب) وارتفاع نسب القبول بالتعليم على القيد بكليات وجامعات الولايات المتحدة الأمريكية	٥
٣٧	النمو السريع للسكان في فئات سن التعليم في الدول النامية والدول الصناعية	٦
٤٨	العلاقة بين التوسع في التعليم والنمو السكاني (حالة التعليم الابتدائي في أوغندا)	٧
٥٢	تأثير زيادة السكان في فئات صفار السن وزيادة معدلات القبول والقيد بالمدارس الهندية	٨
٥٧	السدد الممكن الحصول عليه من حملة درجة دكتوراه الفلسفة مقابل العدد اللازم منهم للمحافظة على نوعية هيئة التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية	٩
٦٥	النفقات التعليمية للتلميذ الواحد في الدول الصناعية	١٠
٨٩	اتجاهات مختلفة للنفقات الدورية للتلميذ الواحد في بعض الدول النامية	١١
٩٠	اجمالي النفقات التعليمية في الدول الصناعية	١٢
٩١	الزيادة في السكان من فئات السن الصغيرة تزيد من التكلفة الجارية للتعليم (حالة التعليم الابتدائي في أوغندا)	١٣
٩٧	اجمالي النفقات التعليمية في الدول النامية	١٤
١٠٢	الزيادة المتوقعة لنفقات التعليم في الهند	١٥
١٠٥	زيادة المخرج التام من التلاميذ في بعض دول افريقيا	١٦
١١٣ - ١١٠	آسيا وأمريكا اللاتينية والدول الصناعية	


فهرس الجداول

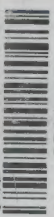
صفحة	جدول
٣٩	١ نمو معدلات القبول بالمدارس في أوروبا الغربية
٤١	٢ ارتفاع نسبة القيد بالتعليم في عينة من الدول النامية
٥٠	٣ الاتجاهات الجديدة للقيد بالمدارس في الدول الصناعية
٩٩	٤ نسبة أجور المعلمين لمتوسط دخل الفرد
١١٩	٥ النسبة المئوية في التعليم الابتدائي في بعض الدول النامية
١٢٩	٦ النسب المئوية لتوزيع خريجي الجامعات حسب مجالات الدراسة في عدد معين من الدول النامية
١٩٣	٧ جملة الإنفاق على البحث وتنميته
٢١٦	٨ تأثير ارتفاع التكاليف على ميزانية التعليم الابتدائي في دول نامية افتراضية خلال ١٠ سنوات
٣٢٠	٩ تكلفة الوحدة في كل مستوى تعليمي في إحدى دول أمريكا الوسطى

رقم الإيداع بدار الكتب ١٩٧١/٥٥١٤

دار الهمم للطباعة : ٧١٣٢٧

الناشر
دار النهضة العربية
٣٤ عبد الخالق ثروت - القاهرة

 Bibliotheca Alexandrina



0596952